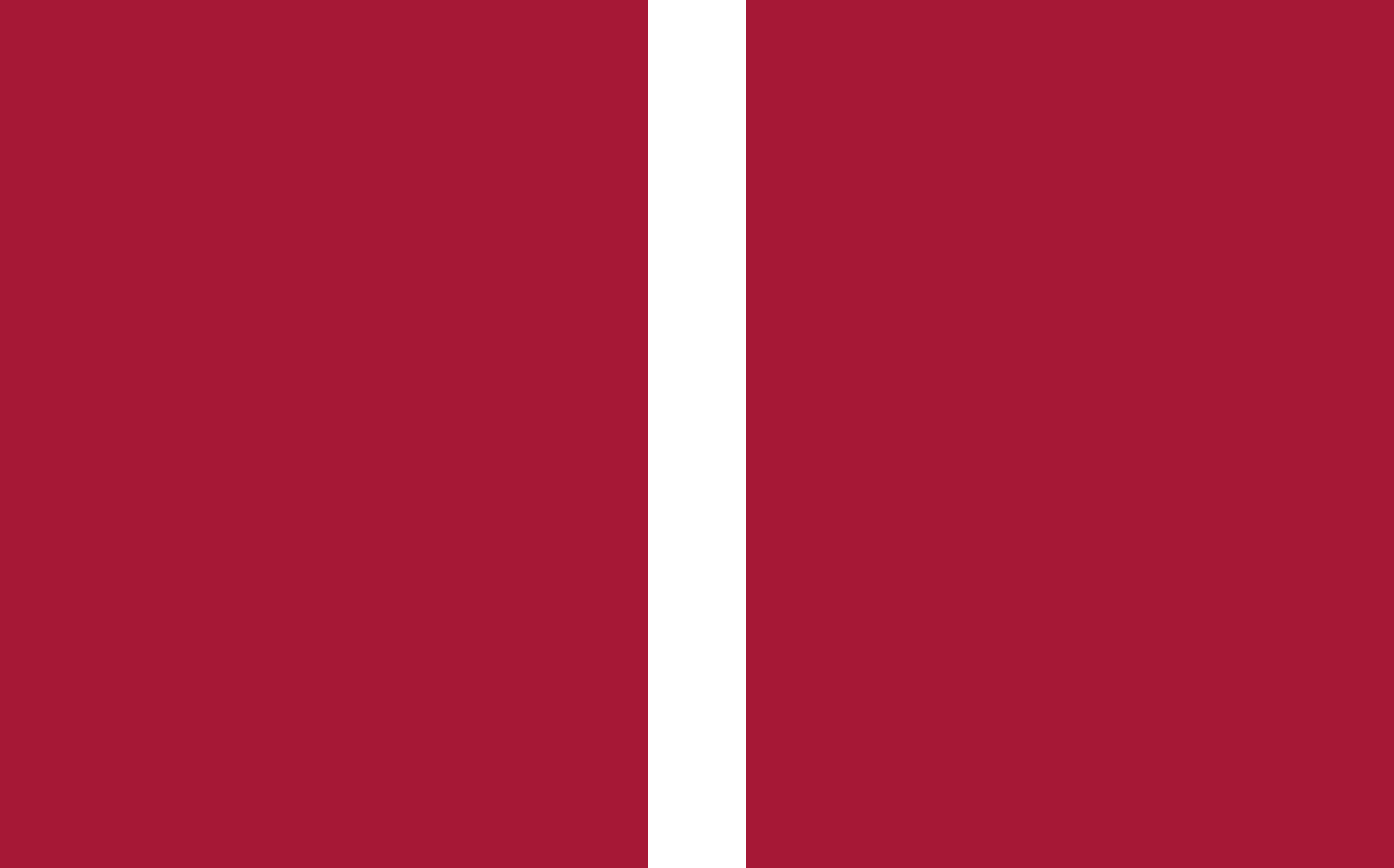




Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Sandra Cristina dos Santos Monteiro Marinho

Formação em Jornalismo numa sociedade
em mudança - modelos, percepções e
práticas na análise do caso português





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Sandra Cristina dos Santos Monteiro Marinho

**Formação em Jornalismo numa sociedade
em mudança - modelos, percepções e
práticas na análise do caso português**

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação
Especialidade de Estudos de Jornalismo

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto

Setembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Cristina dos Santos Monteiro Marinho

Endereço Electrónico: marinho@ics.uminho.pt

Telefone: 253604214

N.º do Bilhete de Identidade: 10064152

Título da Tese de Doutoramento:

Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança

- modelos, percepções e práticas na análise do caso português

Orientador:

Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto

Ano de Conclusão: 2011

Especialidade do Doutoramento:

Ciências da Comunicação, Estudos de Jornalismo

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete. Autoriza-se a sua publicação integral pelo Repositorium da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 28/11/2011

Sandra Cristina dos Santos Monteiro Marinho

A todos os que acham que vale a pena aprender,
fazer e ensinar Jornalismo,
porque as notícias fazem falta para vivermos bem e uns com os outros.



Quino (1994), O Mundo de Mafalda

Agradecimentos

A todos os estudantes, jornalistas e docentes que tiveram a generosidade de colaborar com a investigação. É deles que se faz a formação em Jornalismo e todos eles devem ser ouvidos.

A todos os responsáveis pelas instituições que a acolheram e facilitaram, nomeadamente aos colegas docentes e investigadores que colaboraram na aplicação dos questionários. Não os nomeio, porque são muitos e por respeito à garantia de confidencialidade que dei.

Ao Manuel, pela paciência, amizade e interesse.

A todos os colegas docentes e investigadores do Instituto de Ciências Sociais e do Departamento de Ciências da Comunicação, pelas palavras de encorajamento, pela companhia, pelas boleias e pelas colaborações pontuais, com a sugestão de leituras e contactos. Ao Alberto, que me mostrou pacientemente as vantagens de trabalhar na plataforma Lasics. Uma palavra para os funcionários técnicos e administrativos do ICS, e do DCC em particular, gente competente e prestável.

Ao Pedro e à Emília, pelo acompanhamento, pelas discussões e pelo apoio. À Teresa e à Felisbela, por irem fazendo o que eu devia, mas não podia. Deram-me todos muita “saúde” e testemunho de uma grande amizade.

Aos meus alunos, com quem vou partilhando e aprendendo. Não param de me surpreender, pelos melhores motivos.

Aos meus pais, por não deixarem que vida difícil de “retornados” de Angola me tivesse impedido de viver numa casa rodeada de livros e jornais, com direito a Telejornal acompanhado. E à minha irmã por, embora não partilhando os meus interesses, ter participado, até ao dia do grande desabafo: “Papá, quando é o último episódio do Telejornal?!”

Aos funcionários do jornal centenário A Flôr do Tâmega, que tornaram a minha infância mais alegre, ao deixarem-me “ajudar” a carregar barras de chumbo para a Linotype, a pôr cintas nos jornais da emigração e andar por ali a cirandar e fazer perguntas.

Ao Inimigo Público, ao Daily Show e ao Governo Sombra, que dizem que não são jornalismo. Bom humor são, com toda a certeza, e ele é bem preciso nestas lides académicas e nas da vida em geral.

Formação em Jornalismo numa sociedade em mudança - modelos, percepções e práticas na análise do caso português

Entender o Jornalismo enquanto parte de um processo de construção social do mundo implica vê-lo como construtor e como construído. Como um campo ou sistema que, por isso, muda por força das alterações de ocorrem na Sociedade e que, ele próprio, detém a capacidade de, pelo menos, acompanhar as evoluções que ocorrem, tornando-se também parte delas. Vê-lo com a responsabilidade de proporcionar aos Cidadãos a informação de que necessitam para tomar decisões nesse mundo em mudança coloca-o no centro da vida dos indivíduos, das comunidades e da Democracia. Tal grau de importância exige que nos questionemos sobre a forma como o Jornalismo é entendido, exercido e aprendido/ensinado. É que o pretendemos fazer com este trabalho.

Este mundo em mudança que interage com o sistema do Jornalismo é, ele próprio, palco da acção de forças de diversa ordem, sendo que as transformações por elas engendradas serão sempre resultado da interacção dessas forças: sociais, políticas, económicas, tecnológicas, culturais. Reconhecendo esta lógica de interdependência, centramo-nos no impacto da tecnologia digital na forma como os jornalistas trabalham, na sua ideologia profissional e na própria concepção do Jornalismo. Procuramos perceber a natureza destes desafios e a forma como poderão ou deverão reflectir-se na Formação, o que dependerá da qualidade das mudanças operadas no Jornalismo: se são essenciais e representam uma mudança do paradigma tomado por referência para a prática jornalística (o chamado normativo); ou se são relevantes, mas representam mudanças (certamente profundas) no paradigma existente, podendo as respostas a esses desafios ser encontradas no seio da própria ideologia profissional dos jornalistas (nomeadamente no reforço de valores como a “ética”).

Compreender este processo passa por olhar para o Jornalismo e para a Formação de forma articulada, procurando perceber até que ponto há relação entre os modelos de qualidade do Jornalismo (tal como enunciados por académicos e profissionais) e os modelos tidos por referência para a Formação dos Jornalistas. Para abordar a questão nesses termos, propomos um Modelo para a Avaliação da Qualidade da Formação em Jornalismo, que aplicamos ao contexto português, através de um estudo de caso. A partir deste modelo, é possível medir não só a qualidade da Formação (na sua articulação com o Jornalismo e a sua prática) como também aferir os processos de mudança em curso: por um lado, as mudanças que vão ocorrendo na profissão, em particular pelos efeitos da tecnologia digital; por outro lado, as alterações em curso na própria Formação, particularmente no Ensino Superior (o mais representativo em Portugal), nomeadamente com a adequação dos projectos de ensino à Declaração de Bolonha, um momento de reorganização de todo o sector. Fazemos esta avaliação da mudança sob duas perspectivas complementares: através da medição e comparação de indicadores, em diferentes momentos no tempo; e a partir das percepções dos actores envolvidos nesse processo de mudança (jornalistas, estudantes e docentes).

Este é, pois, um caminho pelo Jornalismo e pela Formação dos jornalistas, atravessado por desafios, controvérsias, indecisões, relações feitas de avanços e recuos, uma complexidade que, acreditamos, não pode ser vista como um sinal de fragilidade, mas antes como um potencial de regeneração.

Journalism Education in a changing society - models, perceptions and practices in the analysis of the Portuguese case

Understanding Journalism as a part of a social construction process of the world implicates seeing it both as constructor and constructed. As a field or system which, as a result, changes with the alterations that occur in Society and that, itself, has the ability to, at least, go along with the evolutions that happen, becoming a part of them.

Seeing it with the responsibility of providing Citizens with the information they need to make decisions in that changing world, puts it in the centre on individuals, communities and Democracy's life. Such importance demands for self-questioning about the way Journalism is understood, practiced and learnt/taught. That is what we intend to do with this research.

This changing world that interacts with the system of Journalism is, itself, stage for the action of forces of different nature, as changes that emerge out of them will always be a result of the interaction of those forces: social, political, economical, technological, cultural. Recognizing this logic of interdependence, we focus on the impact of digital technology in the way journalists work, in their ideology and professional responsibility and in their own concept of Journalism. We aim to understand the nature of these challenges and the way they will or should reflect themselves in Education/Training in Journalism. This will depend on the quality of the changes occurred in Journalism: whether they are essential and represent a change of the paradigm taken as reference to the journalism practice (called "normative"); or relevant, but represent changes (certainly profound) in the existing paradigm, being possible to find the answers to those challenges in the journalists' professional ideology (namely in the reinforcement of values such as "ethics").

Understanding this process depends on looking at Journalism and Education/Training in an articulated way, trying to understand the point up to which there is a relationship between the Journalism quality models (as stated by academics and journalists) and the models taken as reference in the Education/Training of Journalists. To approach the issue in these terms, we propose a Model to the Assessment of Education/Training in Journalism, which we use in the Portuguese context, throughout a case study. With this model it is possible to measure not only the quality of the Education/Training (in its articulation with Journalism and its practice), but also to assess the processes of occurring change: on the one hand, the changes that are happening in the profession, particularly due to the effects of digital technology; on the other hand, the changes that are happening in Education Training itself, particularly in University Education (the most representative in Portugal), namely with the fitting of the teaching projects to the Bologna Declaration, a moment of reorganization of the entire sector. We make this assessment of changing under two complementary perspectives: throughout the measurement and comparison of figures/indicators, in different moments in time; and throughout the perception of the actors/ agents involved in this process of changing (journalists, students and teachers).

This is, thus, a path for Journalism and for the journalists' Education/Training, crossed by challenges, controversies, indecisions, relationships made of steps forward and back, a complexity which, we believe, cannot be seen as a sign of weakness, but as a potential of regeneration, instead.

Índice

| | |
|--|-----------|
| RESUMO..... | 5 |
| ABSTRACT | 7 |
| NOTA INTRODUTÓRIA..... | 15 |
| JORNALISMO, SOCIEDADE E MUDANÇA | 19 |
| 0.1 Porquê estudar o Jornalismo e a formação dos jornalistas? | 21 |
| 0.2 Interrogações e pressupostos: as premissas que nos orientam e onde queremos chegar | 33 |
| 0.3 Sobre a natureza das fontes bibliográficas | 46 |
| PARTE I O PAPEL DO JORNALISMO E DOS JORNALISTAS NAS DEMOCRACIAS EM MUDANÇA | 53 |
| CAPÍTULO 1 OS ELEMENTOS E OS PRINCÍPIOS DO JORNALISMO: UM PARADIGMA DESAFIADO | 55 |
| 1.1 Jornalismo, sociedade e mudança: “ <i>old news and new bottles</i> ” | 56 |
| 1.2 Jornalismo, sociedade e democracia: para que servem o Jornalismo e os jornalistas..... | 64 |
| 1.2.1 As vozes do Jornalismo: quem o discute e como o enuncia | 65 |
| 1.2.2 Os elementos e os princípios do Jornalismo | 76 |
| 1.2.3 Os valores essenciais do Jornalismo | 84 |

| | |
|--|-----|
| 1.3 Jornalismo, sociedade e tecnologia: os efeitos do novo “ambiente digital” | 88 |
| 1.3.1 A tecnologia e a sociedade: uma (inter)relação não-determinística, com padrões de desenvolvimento | 89 |
| 1.3.2 A tecnologia e o Jornalismo: uma relação de mudanças e desafios | 94 |
| 1.4 O papel dos jornalistas e do Jornalismo face a uma ideologia profissional desafiada: velhas soluções para novos problemas..... | 107 |
| 1.4.1 A autonomia dos jornalistas: um lugar onde o digital desafia o Jornalismo..... | 109 |
| 1.4.2 Um “existencialista socialmente responsável” e um “intérprete” “fornecedor de sentido” | 116 |

CAPÍTULO 2 | OS ATRIBUTOS DO JORNALISMO E A MEDIÇÃO DA QUALIDADE..... 127

| | |
|---|-----|
| 2.1 Medição da “qualidade” em Jornalismo: elementos, perspectivas e dificuldades na aplicação do conceito | 128 |
| 2.1.1 As hesitações e dificuldades da medição da qualidade do Jornalismo..... | 130 |
| 2.2 Medição da “qualidade” em Jornalismo: uma breve revisão da literatura, em torno de três abordagens ... | 136 |
| 2.2.1 A qualidade em Jornalismo como característica da organização e do produto..... | 136 |
| 2.2.2 A qualidade em Jornalismo enquanto serviço público | 141 |
| 2.2.3 A qualidade em Jornalismo como investimento estratégico..... | 147 |
| 2.3 Da qualidade à excelência: vantagens e dificuldades da proposta para uma “retórica do Jornalismo” | 160 |
| 2.3.1 Qualidade e excelência: sinónimos na literatura, distintos no sentido..... | 160 |
| 2.3.2 Um modelo para a avaliação da excelência jornalística: linhas gerais e crítica às tradições de investigação sobre a qualidade em Jornalismo | 162 |
| 2.3.3 Qualidade e excelência numa “retórica do jornalismo” | 167 |
| 2.4 A qualidade em Jornalismo: uma proposta de síntese, os eixos do debate e as questões emergentes..... | 172 |

CAPÍTULO 3 | A FUTURO DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO E A MEDIÇÃO DA SUA QUALIDADE 187

| | |
|--|-----|
| 3.1 A formação dos jornalistas: um debate em dicotomias..... | 188 |
| 3.2 Alguns casos paradigmáticos..... | 204 |
| 3.3 O futuro da formação em Jornalismo..... | 221 |
| 3.4 A medição da qualidade da formação em Jornalismo: abordagens e características de alguns modelos tidos por referência..... | 231 |
| 3.4.1 Três modelos de referência em três geografias (Europa, Estados Unidos da América e África) | 232 |
| 3.4.2 Um olhar sobre as três propostas e sobre as dificuldades de avaliação da formação | 242 |

CAPÍTULO 4 | QUALIDADE DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO: MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA..... 257

| | |
|---|-----|
| 4.1 A formação em Jornalismo num contexto de mudança: discussão das hipóteses em estudo | 258 |
| 4.2 Um modelo de análise para a avaliação da formação em Jornalismo pelo Ensino Superior: operacionalização dos conceitos | 263 |
| 4.2.1 Sobre as dimensões da “mudança” | 265 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2 Sobre a qualidade da formação em Jornalismo no Ensino Superior | 269 |
| 4.2.3 Um modelo em contexto para o caso português: selecção das dimensões e variáveis a analisar. | 287 |
| 4.3 Metodologia: acesso, critérios e definições..... | 291 |
| 4.3.1 O contexto português enquanto estudo de caso | 291 |
| 4.3.2 As opções metodológicas para a avaliação da evolução da oferta de formação entre 1996/1997 e 2007/2008 | 294 |
| 4.3.3 A metodologia adoptada para o estudo das percepções dos actores da formação em Jornalismo..... | 300 |

PARTE II | AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO EM CONTEXTO: O CASO PORTUGUÊS 317

CAPÍTULO 5 | A FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO DO CAMPO 319

| | |
|---|-----|
| 5.1 A avaliação do Ensino Superior e da investigação em Portugal: evolução e linhas gerais..... | 322 |
| 5.2 A formação em Jornalismo: dos primeiros projectos à formação superior..... | 332 |
| 5.3 A oferta de formação em Jornalismo: evolução e actualidade | 347 |
| 5.3.1 A evolução do campo, de 1996 a 2008: as instituições de formação, o peso do Ensino Superior e Bolonha | 348 |
| 5.3.2 Um <i>zoom</i> aos planos de estudo: a teoria e a prática, o peso do Jornalismo e os meios digitais | 364 |
| 5.4 Questões (não) debatidas | 381 |
| 5.4.1 Sobre uma “reorganização” da oferta de formação e da informação disponibilizada | 381 |
| 5.4.2 Quanto às Hipóteses avançadas | 391 |

CAPÍTULO 6 | A FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ACTORES 393

| | |
|--|-----|
| 6.1 Percepções dos actores sobre as mudanças no Jornalismo e na formação | 394 |
| 6.1.1 Quem são estes estudantes, jornalistas e docentes: caracterização da amostra..... | 397 |
| 6.1.2 Percepções sobre o Jornalismo e sobre o papel dos jornalistas | 399 |
| 6.1.3 Modelos de formação e mudança: o que dizem os actores sobre o que deve ser a formação em Jornalismo | 420 |
| 6.1.4 Digital e mudança: o que dizem os actores sobre os efeitos do digital e o seu lugar na formação em Jornalismo..... | 429 |
| 6.1.5 Bolonha e mudança: vantagens e desvantagens da adequação dos planos de estudo..... | 436 |
| 6.2 A mudança que (não) foi sentida, num último olhar sobre as Hipóteses | 440 |

NOTAS CONCLUSIVAS | O “VELHO NOVO” FUTURO DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO: LUGAR DE CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E MUDANÇAS..... 445

| | |
|--|-----|
| Uma encruzilhada: mudanças no Jornalismo e mudanças na Formação | 446 |
| De volta ao início: evolução ou revolução?..... | 453 |
| Os passos que se seguem: propostas para a investigação sobre a formação em Jornalismo..... | 456 |

BIBLIOGRAFIA 461

APÊNDICES 497

| | |
|---|-----|
| Apêndice 1 Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística | 499 |
| Apêndice 2 Explicitação do modelo da <i>European Journalism Training Association</i> para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo | 505 |
| Apêndice 3 Resumo das principais orientações do <i>Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication</i> para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo | 507 |
| Apêndice 4 Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo | 510 |
| Apêndice 5 Resumo das competências jornalísticas a adquirir pelos estudantes, segundo o Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo | 513 |
| Apêndice 6 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 | 516 |
| Apêndice 7 Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 | 517 |
| Apêndice 8 Oferta de formação em serviço (em Jornalismo) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 | 518 |
| Apêndice 9 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006 | 519 |
| Apêndice 10 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2006/2007 | 520 |
| Apêndice 11 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008 | 522 |
| Apêndice 12 Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008 | 524 |
| Apêndice 13 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular) nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 525 |
| Apêndice 14 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular), com agregação das UC obrigatórias e de opção, nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 526 |
| Apêndice 15 Distribuição da componente de Formação Geral, Ciências da Comunicação e Jornalismo nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 527 |
| Apêndice 16 Caracterização das UC de Meios Digitais nos Planos de Estudo, para o ano lectivo de 2007/2008 | 528 |
| Apêndice 17 Guião da entrevista aos Directores de Curso (pré-teste) | 530 |
| Apêndice 18 Questionário aos Docentes | 532 |
| Apêndice 19 Questionário aos Alunos | 533 |
| Apêndice 20 Questionário aos Jornalistas | 537 |
| Apêndice 21 Frequência de respostas para a característica 1 da questão 3 | 538 |
| Apêndice 22 Frequência de respostas para as cinco características da questão 3 agregadas | 539 |

ANEXOS 541

| | |
|---|-----|
| Anexo 1 Evolução de inscritos no Ensino Superior em Portugal nos últimos 20 anos, por tipo de ensino | 542 |
| Anexo 2 Evolução de inscritos no Ensino Superior em Portugal nos últimos 20 anos, por tipo de ensino e subsistema | 543 |

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. 1 As características fundamentais nas notícias e do Jornalismo noticioso (Harrison, 2006: 3) | 85 |
| Figura 1. 2 Um modelo de convergência nos media (Dupagne & Garrison, 2006: 238). | 99 |
| Figura 1. 3 Síntese do argumento sobre os efeitos da mudança no Jornalismo e nos jornalistas | 100 |
| Figura 1. 4 Os efeitos do digital sobre os valores da ideologia profissional do jornalista e possíveis estratégias de superação | 119 |
| Figura 2. 1 Quadro de referência para o estudo da qualidade em Jornalismo (Pinto & Marinho, 2004) | 134 |
| Figura 2. 2 Modelo de Influência Social para a Imprensa (Meyer, 2004: 74) | 149 |
| Figura 6. 1 Termos/expressões sobre “um bom profissional do Jornalismo”, ordenados segundo os valores da ideologia profissional dos jornalistas | 412 |
| Gráfico 5. 1 Evolução dos alunos matriculados no Ensino Superior, no Ensino Universitário e Politécnico | 542 |
| Quadro 2. 1 Resumo do modelo de avaliação de qualidade e excelência de Shapiro (2008) | 170 |
| Quadro 2. 2 Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística | 499 |
| Quadro 3. 1 Explicitação do modelo da <i>European Journalism Training Association</i> para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo | 506 |
| Quadro 3. 2 Resumo das principais orientações do <i>Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication</i> para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo | 507 |
| Quadro 3. 3 Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo | 510 |
| Quadro 3. 4 Resumo das competências jornalísticas a adquirir pelos estudantes, segundo o Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo | 515 |
| Quadro 4. 1 Modelo de Análise: explicitação do conceito de “mudança” | 267 |
| Quadro 4. 2 Modelo de Análise: explicitação do conceito “(qualidade da) Formação em Jornalismo” | 272 |
| Quadro 4. 3 Modelo de Análise: explicitação do conceito “(qualidade da) Formação Superior em Jornalismo” | 277 |
| Quadro 4. 4 Modelo de Análise reduzido para aplicação empírica | 288 |
| Quadro 5. 1 Resumo dos principais marcos da evolução do Ensino Superior em Portugal, ao nível legislativo, nas últimas décadas | 326 |
| Quadro 5. 2 Quadro resumo da oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997) | 516 |
| Quadro 5. 3 Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997) | 517 |
| Quadro 5. 4 Quadro resumo da oferta de formação em serviço (em Jornalismo) nos anos 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997) | 518 |
| Quadro 5. 5 Quadro Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições) | 519 |
| Quadro 5. 6 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições) | 521 |
| Quadro 5. 7 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições) | 523 |
| Quadro 5. 8 Oferta de formação em Jornalismo (2.º e 3.º ciclos) no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008 | 524 |
| Quadro 5. 9 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular) nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 525 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 5. 10 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular), com agregação das UC obrigatórias e de opção, nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 526 |
| Quadro 5. 11 Distribuição da componente de Formação Geral, Ciências da Comunicação, Jornalismo e Meios Digitais nos Planos de Estudo, em 2007/2008 | 527 |
| Quadro 5. 12 Caracterização das UC de Meios Digitais nos Planos de Estudo, para o ano lectivo de 2007/2008..... | 529 |
| | |
| Quadro 6. 1 Ilustração das expressões características da enunciação do Jornalismo como “um serviço” e como “um espelho”, a partir da definição de “o que é o Jornalismo e para que serve”. | 401 |
| Quadro 6. 2 Ilustração das visões do Jornalismo segundo uma lógica de “missão” e com a função de “educar” o público | 404 |
| Quadro 6. 3 Ilustração das expressões verbais utilizadas para definir “em que consiste o trabalho do jornalista” | 408 |
| Quadro 6. 4 Ilustração dos motivos apresentados para a posição sobre as actuais condições de acesso à profissão .. | 416 |
| Quadro 6. 5 Ilustração das posições relativamente à qualidade da formação em Jornalismo, em Portugal | 419 |
| Quadro 6. 6 Ilustração das posições que se enquadram na dicotomia formação académica/formação profissional | 424 |
| Quadro 6. 7 Ilustração das percepções (positiva/negativa) sobre os efeitos do digital na profissão | 431 |
| Quadro 6. 8 Ilustração das percepções de docentes e estudantes sobre a estratégia dos cursos para a integração do digital | 435 |
| Quadro 6. 9 Ilustração das percepções sobre as vantagens e desvantagens da adequação dos Planos de Estudo à Declaração de Bolonha | 438 |
| Quadro 6. 10 Frequência de respostas para a característica 1 da questão 3 | 538 |
| Quadro 6. 11 Frequência de respostas para as cinco características da questão 3 agregadas | 539 |
| | |
| Tabela 5. 1 Evolução do número de cursos com formação em Jornalismo (1996/1997 a 2007/2008) | 349 |
| Tabela 5. 2 Evolução do número de vagas disponíveis em cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008) | 354 |
| Tabela 5. 3 Tabela comparativa da evolução da formação em Jornalismo pelo Ensino Superior em Portugal, para os anos lectivos de referência de 1996/1997, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 | 361 |
| Tabela 5. 4 Evolução do número de vagas disponíveis em cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011) | 362 |
| Tabela 5. 5 Distribuição da componente teórica e prática (UC obrigatórias agregadas às de opção) para o ensino politécnico (público e privado) | 368 |
| Tabela 5. 6 Distribuição da componente teórica e prática para o ensino universitário (público e privado) | 369 |
| Tabela 5. 7 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas | 375 |
| Tabela 5. 8 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas, para o ensino politécnico (público e privado) | 376 |
| Tabela 5. 9 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas, para o ensino universitário (público e privado) | 377 |
| Tabela 5. 10 Alunos matriculados no Ensino Superior por subsistema e por tipo de ensino | 543 |

Nota Introdutória

“Se é verdade que as sociedades humanas são, em parte, produtos das teorias sociais e das crenças históricas sustentadas pelos respectivos cidadãos, nesse caso a sociedade não é uma realidade independente que seja válido considerar como totalmente à parte de uma ciência da sociedade” (Harré, 1988: 219).

“As preferências científicas conduzem ao aparecimento de determinado tipo de ideias que, em termos bastante amplos, podem ver-se como relacionadas com os interesses de classe dos cientistas em causa” (Harré, 1988: 224).

“Muitas das técnicas estabelecidas da ciência funcionam como formas de evitar ou colocar sob vigilância as nossas falhas humanas, especialmente aquelas de que não temos consciência” (Babbie, 1992: 481).

As citações que escolhemos para dar início a esta dissertação pretendem traduzir uma convicção que, como se verá, é transversal a todo o trabalho: tanto o Jornalismo como a Ciência são contextuais e exercidos “na sociedade”, ao mesmo tempo que podem também entendidos “como sociedades”: em ambos os casos estamos perante indivíduos que, numa lógica de grupo profissional, desenvolvem as suas actividades no quadro de um conjunto de regras, rotinas e orientações éticas comuns e, em ambos os casos, o produto do trabalho destes profissionais resulta da sua interacção com a sociedade, mas também a reconstrói. Harré (1988) aborda estes temas para a actividade científica e nós tomamos aqui a liberdade de alargar essa perspectiva ao campo do Jornalismo.

No seguimento desta linha de raciocínio, estendemos ao Jornalismo a posição de Babbie (1992), para quem a investigação social nunca pode ser totalmente objectiva, visto que é conduzida por seres humanos, naturalmente subjectivos. Para este autor, a ciência, enquanto actividade colectiva, atinge o equivalente da objectividade através da intersubjectividade: diferentes cientistas, com diferentes perspectivas subjectivas, podem e devem chegar aos mesmos resultados quando utilizam metodologias de investigação aceites pela comunidade científica.

Isto deverá acontecer se os cientistas forem capazes de suspender os seus valores e pontos de vista pessoais quando desenvolvem o seu trabalho de investigação: “Embora seja permitido ter-se opiniões políticas, espera-se que se seja capaz de as colocar de lado quando se entra no reino da ciência. É neste contexto que é idealizada como apolítica, amoral e objectiva” (Babbie, 1992: 476). Na verdade, sendo uma conduta essencial, não é uma prática fácil de sustentar, quando se faz investigação, como o próprio autor acaba por reconhecer:

“É importante que se perceba que a ciência não é intocável pela política. As ciências sociais, em particular, são uma parte da vida social. Estudamos coisas que interessam às pessoas, coisas sobre as quais as pessoas têm sentimentos firmes e pessoais e coisas que afectam as suas vidas. Os cientistas são seres humanos e os seus sentimentos humanos transparecem muitas vezes nas suas vidas profissionais. Pensar de outra forma seria ingénuo” (Babbie, 1992: 480).

Por este motivo, admitimos desde já que as nossas opções teóricas e metodológicas não estão isentas deste “efeito de humanidade”, na medida em, de uma forma de outra, traduzem as nossas visões sobre a sociedade, a democracia, a justiça ou a igualdade. Traduzem ainda outras realidades, que também funcionaram como motivação para desenvolvermos esta pesquisa: o facto de termos sido uma estudante de Jornalismo (Ciências de Comunicação) e, posteriormente, docente nessa mesma área. A experiência recolhida dessas vivências e as interpretações e opiniões formuladas nesses percursos explicarão algumas das opções ou, pelo menos, dos ângulos escolhidos para as abordagens desenvolvidas. A isto acresce a circunstância de termos integrado duas Comissões de Auto-Avaliação da Licenciatura em Ciências da Comunicação e uma Comissão de Auto-Avaliação do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Todas estas actividades deixaram marcas e convicções que enformam a investigação.

Em relação à organização da dissertação no que respeita às duas Partes principais que a constituem, seguiu-se a lógica habitual de construir uma primeira Parte mais vocacionada para a reflexão teórica e uma segunda Parte dedicada a fazer uma aplicação do Modelo de Análise a uma realidade empírica, a partir do estudo de um caso: o português. Contudo, não é de todo estanque esta divisão entre Partes. Como se verá, ao longo de todo o texto far-se-á referência à realidade portuguesa, a propósito dos vários debates e tópicos que vão sendo abordados, e procurou-se que a reflexão teórica incorporasse uma dimensão interpretativa e de análise dos textos utilizados. Acreditamos que esta é a melhor forma de apresentar a problemática, a que a torna mais legível e mais compreensível e a que cumpre o duplo

designio que se exige a uma tese de doutoramento: a de ser suficientemente genérica, para ser universal, mas, ao mesmo tempo, suficientemente concreta e definida, de modo a que possa originar uma modelo de abordagem à realidade, que garanta a possibilidade de a testar, replicar e refutar. Era, por isso, importante, de um ponto de vista lógico e argumentativo, ir fazendo esta relação ao caso português. Admitimos que este “hibridismo” poderá trazer a desvantagem de tornar menos intuitiva, e talvez até mais fragmentada, a leitura da tese, mas pareceu-nos a forma mais adequada de desenvolver a argumentação que pretendemos levar a cabo.

Quanto à organização das Partes em Capítulos, a primeira Parte comporta quatro: os três primeiros contemplam a discussão da qualidade do Jornalismo e da formação em Jornalismo, no contexto dos desafios colocados pela aplicação da tecnologia digital ao trabalho dos jornalistas, e o quarto é de natureza teorico-metodológica e dá conta do Modelo de Análise que propomos para avaliar a qualidade da formação em Jornalismo, bem como da versão reduzida que vamos considerar para a sua aplicação empírica ao contexto português. Mais concretamente, nos Capítulos 1 e 2 olhamos para a qualidade em Jornalismo (e, por associação, da formação em Jornalismo) de dois pontos de vista distintos, mas complementares: no Capítulo 1, desenvolvemos a nossa reflexão em torno dos elementos e princípios do Jornalismo (modelos ditos mais “qualitativos”), indagando sobre a natureza do Jornalismo (o que é e para que serve) e sobre os seus elementos centrais e essenciais. Nesta reflexão, damos especial atenção às mudanças introduzidas pela tecnologia digital na forma como os jornalistas trabalham. Já no Capítulo 2, desenvolvemos uma outra abordagem, centrada nos atributos que conferem qualidade ao Jornalismo (modelos mais “quantitativos”), incidindo aqui mais sobre os produtos jornalísticos e sobre as organizações. Dedicamos o Capítulo 3 à formação em Jornalismo, afinal a questão central da dissertação, procurando perceber de que forma é discutida e enunciada; que modelos e concepções existem para a medição da sua qualidade; e que futuro se poderá antever para essa actividade, nos cenários discutidos nos Capítulos 1 e 2. Finalmente, no Capítulo 4, explicitamos o Modelo de Análise que cumpre dois objectivos: articula os conceitos e problemáticas tratadas nos Capítulos 1, 2 e 3 e operacionaliza esses mesmos conceitos, em função de um conjunto de hipóteses; e propõe um Modelo orientador para a investigação empírica que se apresenta da segunda Parte da tese, bem como uma proposta metodológica para o seu desenvolvimento.

Na Parte 2, procedemos à aplicação do Modelo de Análise, em dois momentos que correspondem a duas formas distintas de medir a mudança. No Capítulo 5, damos uma breve perspectiva histórica do

ensino do jornalismo em Portugal e procuramos averiguar as alterações que se produziram entre períodos (entre 1996/1997 e 2007/2008; imediatamente antes e depois da implementação da Declaração de Bolonha), a partir de um conjunto de critérios e indicadores. Tentamos, assim, caracterizar o estado da situação e dar conta das principais tendências de evolução. No Capítulo 6, continuamos a medir as mudanças no Jornalismo e no ensino, mas agora a partir das percepções dos actores sobre as alterações produzidas por Bolonha e pela tecnologia digital. Tentaremos assim perceber, a partir dessas percepções, até que ponto se mantém o essencial da profissão e como é vista a formação em Jornalismo. O Capítulo final é dedicado a reforçar as principais conclusões da reflexão e da investigação, face às questões de pesquisa e hipóteses avançadas, e a apontar caminhos futuros para a pesquisa da formação em Jornalismo.

Uma última nota apenas para referir que algum do trabalho desta dissertação foi sendo divulgado, sob a forma de comunicações e publicações, circunstância que será assinalada e claramente visível. Consideramos que esta foi uma opção positiva, no sentido em que nos permitiu testar junto dos pares o trabalho que foi sendo realizado, reorientando-o e corrigindo-o, sempre que se justificou e foi possível fazê-lo.

Jornalismo, Sociedade e Mudança

“Um homem pode sentir-se atraído pela ciência por toda a espécie de razões. Entre elas estão o desejo de ser útil, a excitação de explorar território novo, a esperança de encontrar uma ordem na natureza e o desejo de testar o conhecimento existente. Estes e outros motivos ajudam também a determinar aqueles problemas que mais ocuparão o cientista.”
Kuhn (2009: 66)

“Os estudantes de jornalismo, ou dos ‘media’ em geral, são frequentemente atraídos pelo tema, porque acreditam que o jornalismo é importante. É justo. Mas a importância do jornalismo, relativamente a outros factores da vida das pessoas, tem de ser demonstrada, não assumida.”
Schudson (1997:463)

“Afirmar o direito à informação é responder não só a uma exigência do homem moderno, mas situar o exercício do jornalismo.” Logié (1971)

Este é um trabalho sobre a formação em Jornalismo. Mais concretamente, é um trabalho sobre a formação, num contexto de mudanças no campo da profissão e na forma como os jornalistas a exercem. Deste ponto de partida, indaga-se se a formação em Jornalismo tem integrado, pode integrar ou deve integrar estas mudanças e, se sim, como fazê-lo. Para isso, torna-se essencial discutir e avaliar os movimentos e alterações que vão ocorrendo na forma como o Jornalismo é concebido, enunciado e praticado, um debate que ocupa grande parte desta dissertação. É um percurso com caminhos por vezes paralelos (mas que, a dado ponto, se cruzam), uns apenas passagens, outros trilhos com paragens. Christians *et alii* (2009) colocam o problema exactamente como também nós o vemos:

“A questão do papel do jornalismo numa sociedade democrática é tão central que até os estudantes e profissionais da comunicação estão habituados a dá-lo como garantido. Contudo, hoje em dia, tanto o jornalismo como a democracia são desafiados por grandes mudanças, que vão desde a tecnologia de informação à economia global. Tudo isto é um convite a examinar criticamente o lugar e a tarefa dos media na sociedade – em particular em sociedades onde a democracia é entendida não só como um sistema político, mas como uma cultura. Em questão não está apenas qual é o papel do jornalismo na sociedade, mas, acima de tudo, qual deveria ser esse papel. Uma perspectiva destas sobre a missão dos media na democracia transporta-nos para um nível normativo – para lá das paisagens factuais, na direcção de valores e objectivos” (Christians *et alii*, 2009: vii).

Não nos interessa adoptar uma atitude avaliativa em relação às transformações do jornalismo, no sentido de argumentar se são boas ou más, benefícios ou desvantagens, mas antes apreciá-las do ponto de vista dos desafios que colocam ao Jornalismo e da forma como obrigam jornalistas, investigadores, professores e a própria sociedade civil a reflectir sobre a natureza do Jornalismo e sobre a formação dos jornalistas.

Pretendemos, neste Capítulo Introdutório, dar uma perspectiva desses caminhos e da forma como se entrelaçam na problemática que vamos estudar. Ou seja, queremos esclarecer desde o início a tese que defendemos e a forma como vamos tentar evidenciá-la, ilustrá-la, decompô-la e comprová-la. Antes de mais, e respondendo ao desafio que lança Schudson (1997) numa das citações com que abrimos a dissertação, procuramos mostrar a importância do estudo do Jornalismo, ou seja, explicitamos o triângulo que é título desta Introdução: jornalismo, sociedade e mudança. A segunda secção deste primeiro Capítulo é um momento para indicar e explicar as linhas da problemática e os principais argumentos da tese que defendemos, ao mesmo tempo que mostramos como esta argumentação se traduz na estrutura da própria dissertação. Finalmente, dedicamos algumas páginas à problematização de uma questão central no processo de investigação, em particular no contexto de um curso de doutoramento: a natureza das fontes utilizadas na construção do nosso discurso. Trata-se de uma espécie de crítica das fontes: da sua natureza, das correntes de pensamento que podem exprimir e da sua diversidade.

Passemos, então, a defender a pertinência desta tese, que é o mesmo que mostrar por que motivo devemos investigar sobre o jornalismo e sobre a formação dos jornalistas.

0.1 Porquê estudar o Jornalismo e a formação dos jornalistas?

São diversos os motivos que podem ser avançados para estudar o Jornalismo e os jornalistas, alguns dos quais serão assinalados ao longo da dissertação. Variam consoante quem os enuncia e uns são mais consentâneos do que outros. Começamos por relembrar os de Manuel Pinto¹, um investigador e docente da área que encontra 10 motivos pelos quais se pesquisa, ou deve pesquisar, este campo.² Revemo-nos nestas proposições, particularmente nas que apontam para um campo complexo, socialmente construído e reconstruído. Um campo enunciado em termos de antinomias e binómios que tendem a cristalizá-lo, mas que escapa a este desígnio e está em constante mudança. Um jornalismo visto como um direito básico dos cidadãos, mas em relação ao qual há que ter uma leitura crítica, condição essencial para o fim último do trabalho dos jornalistas: capacitar os cidadãos para participar no debate público e tomar decisões. Uma actividade profissional atravessada desde sempre, e como tantas outras, pelos efeitos das evoluções tecnológicas. Enfim, um campo de investigação (relativamente) recente que precisa de contributos para crescer.

A esta distância (a intervenção data de 2007) afastamo-nos do autor em relação a um aspecto, embora se compreenda a veemência das proposições no momento em que são colocadas, se tivermos em conta que se começavam a acentuar os efeitos da digitalização das redacções, sem que se tivessem atenuado, pelo contrário, as pressões económicas sobre jornalistas e redacções. Admitimos a “crise de

¹ Intervenção nas II Jornadas de Jornalismo da Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2 de Março de 2007

² “1 – Por ser um campo complexo, estreitamente relacionado com os processos sociais e culturais e decisivo para a compreensão do presente e para a construção de uma memória plural da vida pública. 2 – Por ser um campo que vive uma crise de identidade, com a adulteração de alguns dos seus valores constitutivos (através da mercantilização, o sensacionalismo e o *infotainment*), a diluição/decomposição do estatuto dos seus profissionais, a derrapagem de comportamentos no plano deontológico, a disputa da função por parte de novos actores). 3 – Porque o jornalismo é uma disciplina exigente de procura, filtragem, verificação, contextualização das matérias consideradas de relevância pública, que exige competências não apenas técnico-profissionais, mas, sobretudo, culturais. 4 – Porque a tecnologia está a induzir novas possibilidades no triângulo fontes-jornalistas-públicos, que obrigam a mudar práticas e a redefinir papéis. 5 – Porque a mesma tecnologia tem possibilitado a emergência de novas linguagens, novos formatos e mesmo novos géneros, proporcionando modos radicalmente diversos de contar histórias sobre a actualidade. 6 – Porque o avolumar de mensagens, de dados, de vozes e de propostas corre o risco de tornar o trabalho jornalístico em mais um discurso, remetido à periferia de uma centralidade perdida e ora ocupada por novos discursos, mas nem por isso menos relevante para atribuir sentido ao magma informe da informação, através de propostas editoriais diversificadas. 7 – Porque as antinomias em que frequentemente se refugiam os defensores e os opositores do *status quo* (informação/entretenimento, interesse público/interesse do público, popular/de qualidade, sério/divertido...) parecem termos de referência e de enunciação insuficientes para dar conta dos desafios com que nos defrontamos. 8 – Porque temos, particularmente em Portugal, uma trajectória recente e longe de estar consolidada de estudos académicos de jornalismo, relativamente à qual nos vemos ainda enredados em equívocos e contraposições pouco relevantes (sobre se o jornalismo se aprende na universidade ou na tarimba, sobre se deve ser uma formação específica em jornalismo ou noutra qualquer área do saber, sobre se se deve revestir de características predominantemente técnicas ou, antes, de instrumentação teórico-metodológica e cultural). 9 – Porque estamos confrontados com uma antinomia mais funda, entre um jornalismo de difusão, autoritário, porque assimétrico quanto às relações de poder, e, por outro lado, um mais reivindicado e sonhado do que praticado jornalismo participativo, feito por qualquer um, em pequenas redes sociais emergentes. 10 – Porque, finalmente, o exercício da cidadania face ao jornalismo e às instituições que o produzem constitui ainda um enorme deserto, povoado por ignorâncias dos deveres e direitos básicos e iliteracia que não só inibe uma leitura esclarecida e crítica da informação, como não estimula a intervenção e a tomada da palavra no espaço público.”

identidade” anotada no ponto dois, mas não acreditamos na necessária “adulteração de alguns dos... valores constitutivos” do Jornalismo, como tentaremos, de resto, provar com esta dissertação. Não nos revemos também na antinomia enunciada no ponto nove que contrapõe um “jornalismo de difusão, autoritário” e um “jornalismo participativo”, “mais reivindicado e sonhado do que praticado, feito por qualquer um”.

Acreditamos, pelo contrário, que o jornalismo participativo não tem de ser o oposto de um jornalismo de difusão. Falamos do jornalismo proposto pelo chamado “paradigma normativo” que acreditamos não estar posto em causa pelas mudanças introduzidas pelo digital. Mais, estas mudanças, e em particular as novas e crescentes possibilidades de interacção com os profissionais e de auto publicação, permitem antes aprofundar um modelo de exercício que nem sempre sabe ou consegue levar em conta o público. E isto sem colocar em causa um princípio básico: o de que o Jornalismo é produto do trabalho de jornalistas. Jornalistas detentores de níveis de autonomia que fazem com que possam e devam decidir sobre as notícias que escrevem. Levando em conta os eventuais contributos dos cidadãos, mas, em última análise, da sua responsabilidade. Deixamos por agora esta questão, que será abordada no Capítulo 1.

Defendemos, então, que o Jornalismo deve ser estudado porque é importante. Importante, porque participa e é agente crucial no processo de transformar os indivíduos em cidadãos, ao capacitá-los para intervir e escolher. Falamos, então, do direito à informação e da responsabilidade de a produzir e difundir, nos termos que já os colocava Michel Logié (1971), para quem o direito dos cidadãos à informação (art. 19ª Declaração Universal dos Direitos do Homem, 10 de Dezembro de 1948) é um “direito individual exercido por delegação”.

Ou seja, não dispondo o homem isolado de tempo, recursos financeiros ou competência técnica para exercer o direito à informação, delega-o “ao escolher, e livremente, um órgão de informação, ou melhor, um órgão de edição de informação”. O autor resume desta forma a sua visão do jornalismo e do trabalho dos jornalistas: “É portanto nessa equipa [de redacção] que o indivíduo delega o exercício do seu direito pessoal. A escolha de um jornal é, assim, um voto. O seu sentido é que o homem isolado, possuidor do direito individual à informação, mandata uma equipa de informadores (jornalistas) aos quais confia o cuidado de o informarem, e nos quais delega, pelo mesmo acto, o exercício do direito individual à informação” (Logié, 1971).

Mas este acto de delegação não isenta os jornalistas de levarem em conta os detentores iniciais do direito e do poder: “É nesta verdadeira delegação de poder que se deve procurar o laço que une os jornalistas aos leitores, ouvintes ou telespectadores, isto é, ao público. É esse laço que impõe aos informadores o dever de procurar e de difundir tudo o que diz respeito ao público” (Logié, 1971). O jornalista surge assim como um mediador:

“Entre os que governam e os governados; entre os que têm o poder e os que democraticamente devem julgar o seu exercício; entre os que comandam as alavancas económicas e os que esperam uma melhoria constante do seu nível de vida; entre os que devem difundir a cultura e os que a devem receber, tem de existir uma ligação. A função delegada aos jornalistas é estabelecê-la” (Logié, 1971).

E, graças a estes mediadores, o cidadão deve saber “como são feitas as leis; como é assegurada a segurança nacional e internacional; como é feita a justiça; como se situa cada país no concerto das nações; como são geridos os assuntos públicos e privados”. E, acrescentamos nós, se os jornalistas continuarem a desempenhar o seu papel, não serão substituíveis, porque informação não é sinónimo de jornalismo. Este último, quando centrado no “como?” e no “porquê?” implica um trabalho de relacionamento de dados, de contextualização e de interpretação, exercido numa lógica de confiança entre público e jornalistas (em que os últimos trabalham orientados por um quadro normativo e deontológico que é conhecido), que torna os jornalistas relevantes. Ou seja, num quadro de mudanças que discutiremos, cabe aos jornalistas saberem responder a um desafio que não podem ignorar e que lhes é colocado pelos cidadãos: a inevitabilidade de trabalharem com eles, sem perderem a autonomia e a relevância.

Trata-se assim de uma actividade de grande responsabilidade social, como a define McManus (1994):

“Para a teoria democrática, é suposto que os media noticiosos funcionem como os faróis da sociedade. À medida que viajamos pelo tempo, eles iluminam o que está pela nossa frente. Se funcionarem devidamente – e nós não adormecermos ao volante – a sociedade poderá não só evitar cair de um precipício, como evitará também becos sem saída e será capaz de contornar alguns obstáculos. O bom jornalismo não pode ‘amaciado’ o caminho em direcção ao futuro, mas pode ajudar-nos a encontrar o mínimo possível de estradas com solavancos.

(...) A importância da informação actualizada – de notícias – nunca foi maior. Os faróis da sociedade têm de iluminar mais longe e mais amplamente do que nunca e as luzes têm de ser suficientemente intensas para que possamos ver claramente as nossas opções e as suas consequências (McManus, 1994: xi).

Sendo assim, o Jornalismo deve ser estudado porque é importante e os jornalistas devem ser estudados porque são relevantes. Daqui decorre, parece-nos, a necessidade de compreender e avaliar a forma como alguém se torna jornalista: a formação. Independentemente da opinião que cada um possa ter sobre a melhor maneira de “fazer jornalistas” ou sobre a qualidade do ensino formal, parece-nos que será pacífica a ideia de que é importante perceber o que aprendem e como aprendem estes mediadores que exercem, por delegação, o nosso direito à informação (jornalística). É uma matéria de interesse público, logo de escrutínio público, nomeadamente através da investigação.

Estabelecida a pertinência social da investigação sobre o jornalismo, umas breves palavras sobre a sua crescente relevância na academia e no campo das Ciências da Comunicação em particular. São diversos os indicadores que poderemos procurar para perceber esta tendência: o surgimento de revistas científicas de grande difusão específicas para a área, como por exemplo a *Journalism*, *Journalism Practice* ou *Journalism Studies*; a criação, em 2004, de uma secção de *Journalism Studies* numa das mais prestigiadas associações internacionais, a *International Communication Association*³; a reestruturação, na *International Association for Media and Communication Research* (IAMCR), da secção que passou a chamar-se *Journalism Research and Education Section* ⁴(antes era designada simplesmente por *Professional Education*); a existência, na *European Communication Research and Education Association* (ECREA), de uma sessão temática de *Journalism Studies*⁵; a existência de uma associação internacional de reconhecido prestígio dedicada especificamente ao ensino do jornalismo, a *Association for Education in Journalism and Mass Communication* (AEJMC), que realiza uma conferência anual e edita, entre outras publicações, a *J&MC Quarterly*, a *Newspaper Research Journal* e *J&MC Educator*⁶; o facto de a própria UNESCO acolher, desde 1997, um projecto dedicado à

³ A ideia que terá estado por detrás da criação deste “*Interest Group*” terá sido a constatação de que haveria “uma grande quantidade de trabalho académico sobre o Jornalismo, a par de uma multiplicidade de livros e artigos e o número de académicos no campo estava constantemente a aumentar” (Hanitzsch *et alii*, 2005: 197). A par disto, o reconhecimento da crescente importância do Jornalismo e da sua relevância para a sociedade e para a cultura e das “mudanças fundamentais” que ocorreram quantos às “funções sociais das notícias”: “Num mundo onde basicamente qualquer tipo de informação é acessível via internet, o papel do jornalismo move-se da mera disseminação de informação para a selecção daquilo que é relevante” (109). Sendo assim, torna-se essencial acompanhar “as transformações no jornalismo, para poder prever o futuro par produção de notícias” (109). Para além disto, considerou-se importante tentar promover a “profissionalização da investigação em jornalismo e do ensino do jornalismo”, perante o cenário de um campo científico fragmentado: tornou-se necessário “criar uma plataforma que tenha por base o estudo do jornalismo, no âmbito da qual os académicos, empregando diferentes tipos de abordagens, possam dialogar”, para além de se procurar “facilitar a investigação empírica e trazer maior coerência aos paradigmas de investigação “ (112). Para os promotores da ideia “um grupo organizado em torno do conceito de jornalismo estaria numa muito melhor posição para abordar essas questões do que quaisquer outras iniciativas no seio da comunidade académica internacional” (109).

⁴ <http://www.icaheadq.org/sections/cms/journalism/>

⁵ <http://iamcr.org/s-wg/mcej/jre>

⁶ <http://www.ecrea.eu/divisions/section/id/9>

⁷ <http://www.aejmc.com/>

formação dos jornalistas, o *JourNet*⁸, com o objectivo de “expandir e melhorar a prática dos media e do jornalismo pelo mundo, através de uma melhor formação em jornalismo, ligando para isso as instituições de educação, os centros de formação, associações, redes e organizações que partilhar os ideais da UNESCO numa rede que vai catalisar a cooperação e a partilha de informação”.

Um marco que destacamos no quadro da relevância do ensino do Jornalismo é a realização, em 2007 (Singapura), do primeiro Congresso Mundial sobre a Formação em Jornalismo (*World Journalism Education Congress*)⁹, organizado pelo *World Journalism Education Council*¹⁰, do qual resultou uma Declaração de Princípios¹¹ que procurou traduzir “um entendimento comum sobre a natureza, papel, importância e futuro da formação em jornalismo no mundo” e a criação do *World Journalism Education Council*¹². Os signatários da Declaração de Princípios mostraram unanimidade ao afirmar que “o ensino do jornalismo fornece os fundamentos ao nível da teoria, investigação e formação prática para uma prática efectiva e responsável do jornalismo” e que essa formação pode ser definida “de diferentes formas”, sendo que, na sua essência, está “o estudo de todos os tipos de jornalismo”. E concordam igualmente quanto ao papel do jornalismo e quanto à tónica que deve ser colocada na ética, enquanto dimensão organizadora do trabalho dos jornalistas:

“O jornalismo deveria servir o público de maneiras muito importantes, mas só o pode fazer se aqueles que o praticam dominarem um cada vez mais complexo corpo de conhecimento e competências especializadas. Acima de tudo, ser um jornalista responsável implica um compromisso ético para com o público. Este compromisso tem de incluir um entendimento e uma profunda valorização de papel que o jornalismo desempenha na formação, melhoria e perpetuação de uma sociedade informada.”

Num esforço concertado para “fortalecer a formação dos jornalistas e aumentar o seu valor para os estudantes, empregadores e público”, declararam comprometer-se com um conjunto de princípios/linhas orientadoras, que, em larga medida, orientam a concepção do campo que nos serve

⁸ http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=13496&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹ Entretanto, já se realizou mais uma edição do Congresso, em 2010, na África do Sul, e está prevista uma outra para 2013.

¹⁰ <http://wjec.ou.edu/index.html>

¹¹ <http://wjec.ou.edu/principles.html>

¹² Esta organização foi criada com o propósito de identificar as organizações, em todo o mundo, que se focam, pelo menos parcialmente, no ensino do Jornalismo e da Comunicação. Um outro objectivo apontado foi o de mapear a localização dos cursos de jornalismo no mundo e a pesquisa dos seus currícula, para compreender a sua orientação e conteúdo e “as suas atitudes face ao campo e à profissão”, para posteriormente disponibilizar esta informação numa base de dados online (Foote, 2008: 134). Uma outra preocupação do Conselho é também a de promover uma maior relação do ensino com a comunidade profissional, com a consciência que “o processo no sentido de um melhor relacionamento é logo e os resultados serão incrementais” (137). Quanto ao primeiro objectivo, o do recenseamento da formação em jornalismo já existe trabalho disponibilizado no site do Conselho e pode ser encontrado aqui: <http://wjec.ou.edu/selectcountry.php>. Importa, no entanto, dizer que, para o caso português, a informação está extremamente desactualizada (última consulta em 20 de Abril de 2011), contando apenas com 2 programas, um dos quais já não existente (Escola Superior de Jornalismo).

de rumo nesta dissertação¹³. Estas linhas guias são-no também em larga medida do trabalho aqui desenvolvido. Defendemos que o Jornalismo é contextual, mas acreditamos que há valores cruciais e comuns que estruturam a sua prática. Vemos o contacto com a prática e com a produção jornalística como uma dimensão fundamental da formação. Encaramos a tecnologia como um factor que não pode ser ignorado pela formação, nem pelo debate sobre a evolução do Jornalismo, já que desempenha (e desempenhou ao longo da História) um papel essencial nas transformações que ocorreram no campo. Finalmente, e muito importante, vemos a ética e o seu ensino como o eixo fundamental de estabilidade no processo de mudança que atravessa o Jornalismo. Mais, como veremos já no próximo Capítulo, seguimos a linha de alguns autores, defendendo o reforço dos princípios éticos, nomeadamente ao nível da formação, como forma de preservar os valores fundamentais do Jornalismo, num cenário de mudança em que possam estar ameaçados ou, pelo menos, desafiados.

Sendo esta uma dissertação sobre a formação, centra-se em particular na avaliação da sua qualidade. E vemos sentido na avaliação da qualidade do Jornalismo e do seu ensino, por motivos de vária ordem (Pinto & Marinho, 2004). Logo à partida, este interesse decorre das questões suscitadas pelas ondas de debate público sobre o Jornalismo, especialmente em torno de grandes eventos e processos de impacto público, nacionais e internacionais, nos quais os media e o Jornalismo e em particular desempenham um papel relevante e, não raras vezes, os jornalistas são criticados pelas suas práticas:

¹³ “1 - O núcleo da formação em jornalismo faz-se do equilíbrio entre conteúdos conceptuais e filosóficos e de competências (*skills*). Embora seja interdisciplinar, é um saber académico por direito próprio com um corpo de conhecimentos e teorias próprio.

2 - O jornalismo é um campo de estudos universitário apropriado, da graduação à pós-graduação. Os cursos de jornalismo oferecem uma total amplitude de graus, incluindo licenciaturas, mestrados, doutoramentos, bem como formação certificada, especializada e em serviço (*mid-career*).

3 - Os professores de jornalismo deveriam ser uma mistura de académicos e profissionais; é importante que haja docentes com experiência como jornalistas.

4 - O curriculum de Jornalismo inclui uma variedade de disciplinas relativas às competências (*skills*) e ao estudo da ética, história, estruturas de media/instituições, ao nível nacional e internacional, análise crítica do conteúdo dos media e do jornalismo como profissão. Isso inclui trabalho curricular sobre o papel social, político e cultural dos media na sociedade e por vezes também ao nível da gestão e economia dos media. Em alguns países, a formação em Jornalismo está associada a campos conexos como as relações públicas, publicidade e produção/realização audiovisual.

5 - Os professores de jornalismo têm uma importante missão de extensão universitária na promoção da literacia dos media entre o público em geral e, especificamente, entre as instituições académicas.

6 - Os estudantes de jornalismo deveriam ser preparados para trabalhar como praticantes altamente informados e fortemente empenhados, com elevados princípios éticos e capazes de cumprir as obrigações de interesse público que são centrais para o seu trabalho.

7 - A maior parte dos cursos de licenciatura e muitos mestrados em jornalismo têm uma forte orientação vocacional. Nestes cursos a aprendizagem pela experiência, proporcionada por laboratórios em sala de aula e estágios é uma componente essencial.

8 - Os professores de jornalismo deveriam manter uma forte ligação às empresas de media. Deveriam reflectir criticamente sobre as práticas das empresas e oferecer-lhes aconselhamento com base nessa reflexão.

9 - O jornalismo é um campo de uso intensivo da tecnologia. Os seus praticantes terão de dominar uma variedade de ferramentas informáticas. Na sua dimensão prática, a formação em jornalismo deve proporcionar uma orientação neste sentido.

10 - O jornalismo é um fenómeno global; os estudantes deveriam aprender que, independentemente das diferenças políticas e culturais, partilham importantes valores e objectivos profissionais com os seus pares de outras nações. Na sua dimensão prática, a formação em jornalismo deve proporcionar aos estudantes experiência sobre a forma como o jornalismo é exercido em outros países.

11 - Os professores de jornalismo têm a obrigação de colaborar com colegas pelo mundo fora, para proporcionar assistência e apoio, para que a formação em jornalismo possa ganhar força como uma disciplina académica e possa desempenhar um papel mais eficaz, ajudando o jornalismo a atingir o seu potencial máximo.”

“Monicagate”, Big Brother, o 11 de Setembro, a Guerra no Iraque, no plano internacional, ou a queda da ponte em Entre-os-Rios, o processo Casa Pia, o caso Freeport, entre vários outros, no plano nacional. São os chamados “casos em que o jornalismo foi notícia” (Pinto & Sousa, 2007). Associada a isto, a percepção (ao nível do debate público e académico) de um paralelismo entre a tendência generalizada para o aligeiramento e espectacularização da informação e a crise de credibilidade do Jornalismo, documentada em diversas paragens, contribuem para o nosso interesse no tema.

Também a incidência na produção e na prática jornalística de fenómenos complexos, como sejam a revolução digital e os processos de concentração mediática (tendências em constante desenvolvimento, cujos efeitos não podemos deixar de problematizar, nomeadamente os que se fazem ou podem fazer sentir ao nível da qualidade da informação jornalística), conferem pertinência ao tema que escolhemos. Iremos centrar-nos na questão tecnológica, e em particular no fenómeno da “digitalização” (*digitization*), mas não sem entender a tecnologia no contexto da multiplicidade de variáveis que se cruzam no campo do jornalismo.

A necessidade da avaliação da formação foi um dos aspectos discutidos no *Congresso Mundial sobre a Formação em Jornalismo* (atrás mencionado), ao reconhecer-se a “pressão externa que se tem feito sentir sobre o ensino superior em vários países, para que as instituições demonstrem o seu valor, medido a partir dos resultados do seu trabalho” (Foote, 2008: 135), o que motivou vários governos a lançarem programas de avaliação que permitem medir *outputs* e comparar cursos e universidades entre si. É o caso do Portugal, uma questão que abordaremos nos Capítulos 3 e 5.

Foram três as instituições cujo trabalho, no âmbito da avaliação da qualidade da formação, se tomou por referência para o debate que se realizou no Congresso: a *European Journalism Training Association*¹⁴ (EJTA), que incrementou o seu próprio conjunto de resultados de aprendizagem, a *Tartu Declaration*¹⁵, que lista 10 competências, organizadas em subpontos; o *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* (ACEJMC)¹⁶, que desenvolveu um conjunto semelhante de critérios que usa no seu processo de acreditação¹⁷; e o trabalho da UNESCO (Berger & Matras, 2007), que propõe três critérios abrangentes: *curriculum* e capacidade institucional; serviço

¹⁴ <http://www.ejta.eu/>

¹⁵ <http://www.ejta.eu/index.php/website/projects/>

¹⁶ <http://www2.ku.edu/~acejmc/>

¹⁷ <http://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/STANDARDS.SHTML>

público e profissional; relações externas e reconhecimento; e plano de desenvolvimento, estratégia e potencial (Foote, 2008: 135). Adiante, retomaremos com mais detalhe estas propostas.

Para Foote (2008) estes três modelos podem lançar um caminho para a medição da qualidade da formação pós-secundária em Jornalismo e Comunicação, numa lógica de auto-regulação, que também defendemos:

“O encontro de Singapura demonstrou como os formadores/educadores em jornalismo de três continentes estão a desenvolver sistemas com muito mais semelhanças que diferenças. O desafio está em desenvolver meios para medir o desempenho com base nesses critérios. Geralmente, a mediação tem sido muito mais crua do que os ideais expressos nos critérios de avaliação. O objectivo do *World Journalism Education Council* é o de identificar essas abordagens, partilhá-las e construir uma infra-estrutura global de medidas de controlo da qualidade mais forte, que represente um mecanismo de auto-regulação no campo” (135).

Finalmente, pretendemos também com este trabalho, de alguma forma, contrariar a tendência para o “uso e abuso” recorrente do conceito de qualidade, sem que, na maior parte das vezes, haja uma tentativa de o definir na abrangência das suas vertentes. É uma dimensão complexa e fulcral dos estudos jornalísticos, mas que corre o risco de se tornar num conceito vazio e não operativo, tendo em vista estudos empíricos, se não houver a preocupação em estudá-la de forma um pouco mais sistemática.

Uma outra dimensão ordenadora desta tese é a mudança. Olhamos aqui o Jornalismo e os jornalistas como agentes de mudança na sociedade, mas também como reflexos dessa mudança ou campos onde as alterações se fazem sentir. Este duplo papel será abordado essencialmente ao longo do Capítulo 1, mas o conceito de mudança atravessa toda a dissertação de perspectivas diferentes, como teremos oportunidade de mostrar mais adiante.

No que toca às mudanças que se têm vindo a verificar no Jornalismo e ao seu impacto na forma como os jornalistas trabalham, parece-nos elucidativa a perspectiva de McMannus (1994), ao citar Schramm:

“Em 1949, Wilbur Schramm, o padrinho da comunicação como área de estudos académicos, publicou um artigo chamado ‘A Natureza das Notícias’. Definiu aí, do ponto de vista do senso comum, notícia como ‘uma tentativa de reconstruir o enquadramento essencial do acontecimento’. A sua definição parece ser completamente inadequada para revelar o que passa na redacção moderna”(17, cit. de Schramm, 1949: 288).

Tentaremos assim dar conta das transformações que têm ocorrido no jornalismo, especificamente as associadas à “digitalização”, para equacionar, a partir daí, o seu impacto (possível e/ou desejável) no ensino do Jornalismo. No contexto português (o que elegemos para a aplicação do Modelo que propomos no Capítulo 4) o cenário de mudança estende-se ao Ensino Superior (o mais relevante na formação em Jornalismo, em Portugal), nomeadamente com a reestruturação do sector e com a implementação da Declaração de Bolonha.

Um bom indicador para o caso português, no que toca às alterações ao nível das práticas profissionais, pode ser encontrado, por exemplo, nos resultados de um relatório do Obercom (Obercom, 2006). Numa análise de 14 redacções de jornais, rádio e televisão sobre a transformação das rotinas profissionais pela introdução da internet, verificou-se que a esmagadora maioria dos inquiridos (94%) considerava que a internet transformou o seu trabalho, ao nível do volume de peças produzidas, nas deslocações ao terreno e ao constituir-se como uma fonte e uma ferramenta de trabalho. Para 78% dos jornalistas, o jornalismo online deveria ser marcado pela interacção entre jornalistas e públicos, um aspecto essencial para a discussão que desenvolveremos no Capítulo 1.

Na verdade, parece-nos que o mote da mudança está de alguma forma presente, no sentido de um “mundo em mudança”, uma expressão frequentemente utilizada pelos media, pelos analistas, sociólogos e pelos cidadãos em geral, não raras vezes associada a evoluções tecnológicas e à velocidade com que sucedem os acontecimentos. Um exemplo muito prosaico, mas muito revelador, deste “ambiente de mudança” está na eleição de Barack Obama como presidente do país mais poderoso do mundo, com uma campanha alicerçada precisamente na necessidade e capacidade de mudança: “Yes we can!”.

Tal como são diversos os cenários de mudança de enquadrarmos esta reflexão, há também mais do que uma forma de estudar o fenómeno, ao nível do tema da dissertação: o ensino do Jornalismo. Os Capítulos 5 e 6 correspondem precisamente às duas abordagens que vamos adoptar para a medição da mudança no ensino do Jornalismo em Portugal. Por um lado, tentaremos operacionalizar o Modelo proposto no Capítulo 4, através da medição das mudanças que ocorreram, a partir de um conjunto de indicadores. Trata-se de medir dois momentos/estados do fenómeno em causa, em tempos diferentes, numa lógica de antes e depois (de Bolonha). A partir daqui, traçamos um retrato dessa evolução, no Capítulo 5.

Já no Capítulo seguinte, centramo-nos na medição da construção sobre a mudança. Trata-se agora de medir as percepções e entendimentos dos diversos actores (estudantes, jornalistas e docentes) sobre os fenómenos em estudo. Não significa que não consideremos outros actores no debate sobre a formação em Jornalismo (tais como os “donos dos media” ou a sociedade civil). Simplesmente não iremos contemplá-los ao nível do estudo empírico aqui desenvolvido, pelos motivos que à frente explicitaremos.

Uma questão que se nos coloca prende-se com o papel que deverá caber aos investigadores e à academia, num cenário de mudança e de inovação como o que acabámos de referir. Para Nyre (2009), não só é possível a ocorrência de mudanças nos media provocadas pela investigação, como é até desejável que fossem mais frequentes (3). Temos algumas reservas sobre a desejabilidade ou exequibilidade deste papel para os investigadores, mas identificamo-nos com a problemática que levanta: “(...) a influência crescente dos ‘novos media’ na vida social coincide com o frenesim de inovação na internet e na tecnologia de redes móveis e o seu desenvolvimento desafia a importância dos velhos media como os jornais, a rádio e a televisão” (Nyre, 2009: 3). Também Tumber vê no cenário de transformações em que se move o Jornalismo um motivo acrescido para a importância de estudar o Jornalismo e a sua formação: “O jornalismo foi ‘apanhado’ num mundo em mudança, incerto acerca do universalismo e relativismo, linguagem e cultura. A tarefa dos investigadores e dos professores é a de fornecerem, através de uma variedade de disciplinas, investigação e ensino que possam ambos abordar e responder a essas questões” (Tumber, 2005: 552). Esta posição remete-nos para uma outra, que tratamos mais à frente, que diz respeito à necessária associação entre ensino e investigação.

Para Nyre (2009), apesar de, durante o século XX, ter havido uma melhoria nas formas de comunicação interactiva, isso não significa que a qualidade da comunicação tenha acompanhado as melhorias técnicas. Ou seja, uma comunicação mais eficiente não corresponderá necessariamente a uma comunicação mais democrática, havendo o risco de que as inovações acabem por empatar o desenvolvimento social, um problema cuja solução implicaria os investigadores: o seu papel passaria por pesquisar a fundo os desenvolvimentos provocados pelos novos media, em ordem a reduzir este risco. A esta proposta, Nyre (2009) acrescenta uma dimensão de vigilância, ao propor aquilo a que chama “meta-teoria” ou “teoria da ciência e *zoom in* aos investigadores sociais”, particularmente às

suas atitudes normativas em relação à sociedade em geral. Trata-se de estudar o papel dos investigadores, numa lógica política e hermenêutica (3).

Com esta atitude vigilante, parece-nos mais aceitável uma lógica de intervenção da investigação nos media, mas, ainda assim, coloca-nos algumas reservas. Não temos qualquer dúvida sobre a importância de estudar os media e as questões que o seu papel na sociedade levanta. Duvidamos é da mudança dos media como um fim em si da investigação. Acreditamos que os resultados da investigação são essenciais nos processos de mudança e adaptação nos media, e no Jornalismo em particular, enquanto um contributo essencial para a reflexão, mas encaramos com cepticismo uma visão da investigação como definidora desses rumos.

Esta questão remete-nos para uma outra, relacionada, que importa esclarecer desde já: a não neutralidade na escolha do tema ou da sua abordagem. Com efeito, a escolha desta problemática e as opções teorico-metodológicas que fizemos reflectem uma visão do mundo e o nosso percurso profissional, como explicámos já na Nota Introdutória: o ensino de Jornalismo e de outras matérias a estudantes de Jornalismo e a participação em Comissões de Auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da Comunicação/Comunicação Social e do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Esta é uma condição que terá certamente os seus efeitos sobre os caminhos escolhidos, mas que não vemos como um obstáculo à investigação que levámos a cabo:

“Em pesquisa social, os investigadores carregam um fardo que pode ser chamado a nossa antropologia normativa (...). Os investigadores têm a tendência a promover determinados valores na sua capacidade de investigadores, porque fazem-no em todos os outros territórios da vida. Os seres humanos estão sujeitos a processos duros, tais como ligações emocionais, convicções e crenças, e todos os investigadores têm uma orientação em termos de valores que vai deixar traços nos seus projectos de investigação, artigos de jornal e monografias” (Nyre, 2009: 4).

Não é pois de estranhar que defendamos o ponto de vista das chamadas “teorias normativas” do Jornalismo (que abordaremos no Capítulo 1) e que acreditemos que os jornalistas têm um papel fundamental a desempenhar para capacitação dos cidadãos nas sociedades democráticas, mantendo-os informados através da prática de um Jornalismo de qualidade (tratado no Capítulo 2), para que possam tomar decisões.

Procurámos até agora mostrar a pertinência e actualidade da problemática que escolhemos como objecto de investigação, ao nível do seu contributo para os campos de estudo do Jornalismo e do

ensino do Jornalismo e também do seu interesse para a sociedade em geral. Do ponto de vista do retorno dos resultados da investigação à sociedade que a financia (um valor essencial do trabalho dos investigadores e preceito indispensável, tal como apresentado pela sociologia da profissão de investigador), gostaríamos, naturalmente, de oferecer um contributo ao campo do ensino do Jornalismo, em particular ao Ensino Superior. Por esse motivo, organizámos um Modelo para avaliação da qualidade do ensino do Jornalismo, que expomos no Capítulo 4, e tentámos a sua aplicação prática (ainda que com as limitações à frente explicadas) ao contexto português (nos Capítulos 5 e 6).

Decorre desta intenção o recurso ao conceito de “modelo”, quer ao nível da proposta que fazemos para a avaliação do ensino do Jornalismo, quer quando discutimos conceito de “qualidade” em Jornalismo. Impõe-se, por isso, uma muito breve referência à natureza e intenção dos modelos, bem como às suas limitações.

Fiske (1993) define o modelo nestes termos: “(...) é como um mapa. Representa as características seleccionadas do seu território: nenhum mapa ou modelo pode ser exaustivo (...) Quer isto dizer que temos de ser intencionais e deliberados na escolha do mapa; temos de saber por que nos decidimos por ele e quais os conhecimentos que dele exigimos” (58). Decorre daqui um aspecto essencial, que procurámos ter em conta neste trabalho: a natureza necessariamente limitada de um qualquer modelo. Limitada pelos objectivos específicos que se quer atingir, pelas perspectivas teóricas e crenças que lhe estão subjacentes, pela complexidade dos fenómenos e até pelos recursos disponíveis.

O valor de um modelo residirá assim na sua capacidade em “evidenciar sistematicamente as características seleccionadas do seu território”; em “apontar para as inter-relações seleccionadas entre essas características e (...) o sistema subjacente à selecção” das características; e, finalmente, em “fornecer uma definição e delineamento do território que está a ser modelado” (Fiske, 1993: 58). Trata-se, como vemos, de sucessivos processos de selecção e inter-relação, que fazem com que a modelização seja “útil e necessária, particularmente como base para a estruturação de um programa de estudo ou de investigação”. Mas, para Fiske (1993), “temos de ter presentes as suas limitações”, porque, “nos modelos, os propósitos não estão geralmente tão claramente assinalados” e “muitos proclamam uma globalidade que nunca poderá ser alcançada” (58).

Estamos conscientes da necessidade de delimitar a abrangência, o contexto e as condições de aplicação do modelo que propomos no Capítulo 4. Não entendemos, assim, no caso da nossa dissertação, a proposta de um modelo como um fim em si (embora possa ser um contributo valioso),

mas mais como uma forma de articular as características de uma realidade de forma operacional, que permita conhecê-la melhor. Não ignoramos uma dimensão prescritiva, a partir dos resultados, mas enveredaremos por esse caminho de forma cautelosa.

0.2 Interrogações e pressupostos: as premissas que nos orientam e onde queremos chegar

Estabelecida a pertinência da problemática, importa agora enunciar e explicar o conjunto de pressupostos a partir dos quais desenvolvemos a nossa argumentação, bem como as questões de pesquisa que vão nortear o trabalho. Fá-lo-emos aqui de forma breve, até porque algumas questões serão retomadas no decorrer do texto. Embora possa ser discutível a lógica de apresentação de premissas que funcionam como pontos de partida que não são discutidos, mas tomados, sem mais, como princípios orientadores da discussão, fazemo-lo menos por economia de tempo e espaço e mais pelo facto de, seguindo a perspectiva de Thomas Kuhn, esta ser uma dissertação produzida no âmbito de um grupo científico estabelecido, o que traz implicações:

“Quando um cientista individual pode dar por adquirido um paradigma, ele já não precisa, nas suas obras principais, de construir o campo de investigação de raiz, de começar pelos primeiros princípios e de justificar cada conceito que usa. Isso deve ser deixado àquele que escreve manuais. Havendo um manual, o cientista (...) pode começar a sua investigação a partir do que já está no manual e concentrar-se assim exclusivamente nos aspectos mais subtis e mais esotéricos dos fenómenos naturais de que o seu grupo se ocupa” (Kuhn: 2009: 43).

Esta tomada de posição não encerra em si qualquer tipo de arrogância ou facilitismo. Pelo contrário. Resulta da certeza de que toda a investigação, e em particular a de uma dissertação de doutoramento, faz-se nos ombros de vasto conjunto de investigadores que estabeleceram os fundamentos teóricos dos campos em que se desenvolvem as pesquisas e que é a partir daí que começa o nosso trabalho. Isto não invalida, naturalmente, um trabalho necessário que procuraremos fazer ao longo dos vários Capítulos: o de situar a nossa reflexão e justificar essas escolhas.

Passemos, então a elencar os pressupostos em que assenta esta dissertação e que serão explicados de seguida: 1- O exercício e ensino do Jornalismo são temas com relevância social; 2- O Jornalismo e as notícias são socialmente construídos, contextuais, no tempo e no espaço, e são resultado de um

processo de produção, assente num conjunto de rotinas; 3- Têm ocorrido mudanças na profissão de jornalista, fruto, entre outros factores e potenciada por eles, da digitalização e formação deve estar atenta a elas e procurar compreendê-las; 4- A formação em Jornalismo deve ser entendida como um conceito alargado e como essencial para o seu exercício; 5- O Jornalismo é uma área científica das Ciências da Comunicação e, nesse sentido, um acto de comunicação aplicada; 6- O ensino do Jornalismo deve ser exercido em relação com a investigação sobre a área; 7- Há uma relação entre qualidade da formação e a qualidade do Jornalismo, o que implica que a primeira não pode ser equacionada sem a segunda; 8- O Jornalismo é um sistema. Vejamos cada um destes pressupostos com mais pormenor.

A relevância social do exercício e ensino do Jornalismo

Decorre de tudo o que dissemos até ao momento um primeiro pressuposto que, embora seja bastante evidente, vamos apontar: consideramos o Jornalismo essencial para o debate democrático e para o desenvolvimento das sociedades, logo a forma como é exercido e “ensinado” é um tema com relevância social. Por este motivo, debater a formação em Jornalismo implica que sejam considerados todos os actores do processo: diversas instituições formadoras, formandos, formadores, empregadores, jornalistas, sociedade civil e Estado, na qualidade de regulador, não só ao nível da certificação ou avaliação dos projectos de ensino, mas ao nível do próprio acesso à profissão, um papel fulcral, como veremos para o caso português. Esta é uma premissa em que assenta toda a problemática da dissertação, mas que se torna especialmente evidente nas temáticas abordadas no Capítulo 1.

O Jornalismo enquanto processo de construção

Uma outra premissa assenta na perspectiva, que apoiamos, de que o Jornalismo participa num processo de “construção social da realidade” (Neveu, 2005: 103), no sentido em que tem a capacidade de marcar a agenda do debate público, mas também leva em consideração a agenda pública ao definir o que é notícia: é construído, mas também construtor da realidade; marca a agenda, mas é também marcado pelos agentes com quem se relaciona e interage. Este ponto de vista é, por isso, incompatível com a concepção de um público indefeso e passivo. A dimensão de “construção” leva-nos à ideia de que a produção das notícias é processo que implica um conjunto de actividades e de rotinas jornalísticas (enquanto factores de produção). Esta abordagem é também partilhada por

McNair (2002), ao defender a necessidade de “compreender o impacto dos media jornalísticos nos, e o seu contributo para os, mecanismos das [sociedades] contemporâneas” e da importância de apreender “os determinantes sociais do *output* jornalístico – aqueles factores da vida social e das organizações que modelam, influenciam e constroem a sua forma e o seu conteúdo” (3). Isto remete-nos para o texto jornalístico, o *output*, que é, assim, visto como o “produto de uma grande variedade de forças culturais, tecnológicas, políticas e económicas, específicas a uma sociedade em particular, num tempo particular” (McNair, 2002: 3). O Jornalismo e as notícias são, pois, socialmente construídos, logo contextuais, no tempo e no espaço.

Também Roger Silverstone adopta uma perspectiva semelhante, ao defender que devemos estudar os media (e o Jornalismo) porque “são centrais na nossa vida quotidiana”. É importante, por isso, estudá-los “como dimensões sociais e culturais e como dimensões económicas e políticas do mundo moderno”, (...) “na sua ubiquidade e complexidade”, (...) “no seu contributo para a nossa capacidade de compreender o mundo, elaborar e partilhar os seus significados”, já que hoje são “(...) parte da textura geral da experiência” (Silverstone, 1999: 15).

As mudanças (do digital) na profissão

Um terceiro pressuposto prende-se com a percepção de que têm ocorrido mudanças no campo do Jornalismo e na forma como os jornalistas trabalham, decorrentes da evolução tecnológica, em particular do digital, e que a formação em Jornalismo deve estar atenta às alterações que ocorrem ao nível do exercício da profissão, em particular, e ao nível da sociedade em geral, para que, compreendendo-as, se possa decidir sobre o seu valor e, em função disso, sobre a pertinência em integrá-las na formação dos jornalistas. Partindo da premissa de que o objectivo da formação é o de capacitar os indivíduos para o exercício de uma profissão, numa determinada actividade, importa reflectir sobre a forma como o ensino e a formação do Jornalismo deverão/poderão acompanhar estas mudanças e, admitindo que sim, até que ponto é que os paradigmas de formação existentes têm capacidade para integrar estas novas necessidades. Mais, coloca-se aqui a questão do próprio acesso à profissão, num cenário em que as competências exigidas aos jornalistas são, como veremos, cada vez mais complexas e diversificadas, em particular do ponto de vista técnico, num mundo de transformações que é preciso acompanhar e dar a conhecer, com cada vez mais velocidade. Acima de

tudo, independentemente da relevância que possa ser atribuída às transformações, é imprescindível acompanhá-las e percebê-las.

Um conceito abrangente de formação

Também uma palavra para o conceito de formação, tal como vamos utilizá-lo. Revemo-nos num conceito alargado, em que a formação em Jornalismo compreende todo o espectro de actividades possíveis, que vão desde a aprendizagem “na tarimba” e todo o processo de socialização dos jornalistas nas redacções, no limite tudo o que se aprende de cada vez que se cobre um acontecimento ou se escreve uma notícia, até ao ensino formal universitário. No âmbito do estudo empírico que desenvolvemos, vamos centrar-nos no ensino superior, por ser o mais representativo em Portugal, mas não se limita a esse contexto a nossa interpretação da formação em Jornalismo.

Mais, colocamo-nos, à partida, numa posição que vê a formação como uma dimensão essencial para o exercício da profissão, independentemente da forma como é adquirida, muito especialmente num cenário de mudanças como aquele sobre o qual nos vamos debruçar. Estamos conscientes de que o papel e relevância da formação, particularmente no que toca à obrigatoriedade de um grau de ensino superior para o exercício da profissão, é um longo debate que está longe de ser encerrado. Reconhecemos a sua existência e aludiremos brevemente a ele, assumindo, desde já, o facto de não termos certezas quanto a esta matéria. Mas não é essa a discussão essencial deste trabalho. Partimos do princípio de que, pela sua importância, o Jornalismo é uma profissão que deverá ser exercida por pessoas devidamente e previamente habilitadas para o efeito, admitindo contudo diferentes possibilidades para este processo de habilitação/certificação. Não ignoramos a relevância que, particularmente no caso português, tem adquirido a formação ao nível do ensino superior e o crescente número de jornalistas nas redacções com licenciaturas na área, numa lógica em que, aparentemente, parece ter havido um processo de regulação ao nível das organizações e da profissão, sem necessidade de recorrer à lei.

Jornalismo e Comunicação

Um outro pressuposto é o de que o Jornalismo é uma área científica das Ciências da Comunicação e, nesse sentido, um acto de comunicação aplicada. Daí o enquadramento teórico que seleccionámos e a relação que iremos fazendo, ainda que por vezes implicitamente, às teorias da comunicação aos

modelos de comunicação. Isto é o mesmo que dizer que este é o paradigma que reconhecemos para a investigação e o ensino em Jornalismo, no sentido que lhe atribui Kuhn:

“... muitas vezes, é só a aceitação de um paradigma que transforma um grupo que tinha apenas um certo interesse no estudo da natureza num grupo profissional ou, pelo menos, num grupo disciplinar (...) o nascimento de revistas especializadas, a criação de sociedades científicas e a reivindicação de um lugar no currículo académico, têm sido habitualmente associados como o momento em que pela primeira vez um grupo aceita um paradigma” (Kuhn: 2009, 42,43).

Sobre a relação necessária do Jornalismo à Comunicação, assinalamos a perspectiva de Barbie Zelizer (Zelizer, 2011), ao defender a necessidade de reposicionar o Jornalismo no centro da comunicação. Trata-se de uma relação que era, segundo a autora, um dado adquirido no início do desenvolvimento dos estudos sobre Comunicação, e que deve ser restaurada de maneira a que “a casa da comunicação possa tornar-se mais uma casa para todos os seus membros e não apenas para os poucos que guiaram estrategicamente o campo a determinada altura do seu passado” (16). É uma posição crítica e veemente. Mas Zelizer aponta as vantagens para a Comunicação:

“São os múltiplos atributos do jornalismo, tão úteis nos inícios do campo, que fazem dele um excelente candidato para um reajuste da nossa memória colectiva. Este artigo sugeriu que relembando e restabelecendo a sua centralidade pode fazer muito para localizar a comunicação no seu futuro. Fazê-lo envolve reconhecer que o jornalismo põe a nu o valor limitado de uma associação a uma determinada forma de modernidade, racionalismo, universalismo e progresso. O jornalismo pode relembrar o campo da sua relação disciplinar não apenas a ideias, mas também ao terreno – à desordem da prática, às hesitações do mundo real e às inconsistências e brutalidades da vida social, económica, política, cultural e pública. Ainda mais importante, usar o jornalismo para guiar o futuro dos estudos de comunicação sugere que ainda é possível imaginar um campo da comunicação sem um centro único” (16).

Jornalismo: ensino e investigação

Sobre esta matéria tecemos já algumas considerações no ponto anterior, mas estamos agora a concretizar um pouco mais este pressuposto, a par de um outro, relacionado: defendemos que o ensino do Jornalismo deve ser acompanhado da investigação na área. Não significa isto que todas as instituições de ensino têm de alojar um Centro de Investigação (se assim fosse estaria comprometido o ensino politécnico em Portugal, pelo menos segundo a legislação em vigor), mas que uma parte substancial dos docentes/formadores, pelo menos os que pertencem à carreira, devem estar integrados em centros e fazer parte de projectos de investigação nas áreas da docência. Mais, é crucial

que se faça investigação com os jornalistas e nas redacções, ao nível das práticas e valores da profissão. Para Hanitzsch (2005), a “investigação em jornalismo implica a indagação acerca dos processos altamente complexos de produção das notícias em ordem a aprender lições indispensáveis a reverter no ensino do jornalismo” (110).

Qualidade da formação e qualidade do Jornalismo

O conceito de qualidade é central em toda a dissertação, entendido nos seguintes termos: há uma relação entre qualidade da formação e qualidade do Jornalismo (ainda que, na prática, possa não se verificar ou ser reconhecido, como veremos), o que implica que a primeira não possa ser discutida ou equacionada sem ser por relação com a segunda. Associado a este raciocínio está o pressuposto de que ambas concorrem para e são precursoras da qualidade da Democracia e da Cidadania. Mais, acreditamos que é possível e desejável medir a qualidade, como procuraremos demonstrar.

Daqui decorrem outras premissas sobre o Jornalismo e o seu exercício, nomeadamente a organização do debate sobre a qualidade do Jornalismo ao longo de quatro eixos: a Diversidade, a Liberdade, a Prestação de Contas (*Accountability*) e o Contexto Organizacional e Profissional (Pinto & Marinho, 2004). No que toca à Diversidade, esta implica não só da diversificação dos media, mas também a variedade de géneros, conteúdos e formatos e de fontes, o que resultará em pluralidade de representações e pontos de vista apresentados ao nível do tratamento noticioso dos temas. A Liberdade, enquanto direito fundamental e valor fundador das democracias, e, desse ponto de vista, pré-requisito do próprio Jornalismo, configura e define, ao mesmo tempo, um campo onde se equacionam e debatem novos problemas e novos mecanismos de censura e auto-censura, mais ou menos visíveis, resultantes das interações entre o Estado, a Sociedade Civil, os Media e Mercado. O conceito de “prestação de contas” ou “*accountability*” (McQuail, 1997; Bertrand, 2000) remete-nos para uma dupla dimensão: a prestação de contas dos media em relação à sociedade e o escrutínio público dos media por parte dos cidadãos, grupos e instituições. Por fim, o Contexto Organizacional e Profissional transporta-nos para o quadro empresarial ou de grupo em que o Jornalismo é produzido, os contextos e culturas organizacionais, mas também as lógicas e condições de exercício da profissão de jornalista, que condicionam os “modos de fazer” dos profissionais e as características da informação difundida.

O Jornalismo como um sistema

Finalmente, mas não menos importante, o pressuposto de que o Jornalismo é um “sistema”¹⁸, nos termos em que é definido pela Teoria dos Sistemas ou Análise Sistémica¹⁹, que se traduz num processo para compreender como, num todo, as partes se influenciam umas às outras. Traduz-se num conjunto de hábitos e práticas num enquadramento, baseado no princípio de que as partes que compõem um sistema podem ser mais bem compreendidas no contexto das relações que estabelecem umas com as outras e com outros sistemas, do que seriam isoladas. Ou seja, para compreender bem um sistema, é necessário examinar as ligações e interacções entre os elementos que o constituem. Foca-se essencialmente nos efeitos cíclicos e não na lógica linear causa/efeito. Numa lógica de sistema, os acontecimentos estão separados entre si pelo tempo e espaço. Pequenos eventos catalisadores podem causar grandes mudanças em sistemas complexos. Ao reconhecer que uma melhoria/evolução numa área do sistema pode afectar negativamente outra área, promove-se a ideia da necessidade de comunicação entre todos os níveis.

Para a Teoria dos Sistemas, um “sistema” é um todo dinâmico e complexo (logo susceptível à mudança), que interage como uma unidade funcional estruturada. Energia, matéria e informação fluem entre os diferentes elementos que o compõem e, como é uma comunidade situada num ambiente, esta energia, matéria e informação também circulam de e para este ambiente envolvente, através de membranas ou fronteiras semi-permeáveis. Os sistemas são ainda compostos por entidades que procuram e tendem para o equilíbrio, mas que podem exibir um comportamento oscilatório, caótico ou exponencial. Um sistema holístico é assim um conjunto de partes interdependentes e interactuantes, as quais, geralmente, são elas próprias sistemas, compostos de outras partes: “a interdependência das partes em relação ao todo é o fundamento da noção de sistema” (Grawitz, 1990: 491).

Esta abordagem supõe assim um conjunto de atributos dos sistemas em geral: interdependência dos objectos e suas características; holismo; procura de objectivos (a interacção do sistema deve resultar

¹⁸ Estamos cientes de que este pressuposto confere uma dimensão estruturo-funcionalista à nossa argumentação, no sentido em que, de facto, se vai indagar sobre o papel do jornalismo (e da formação em jornalismo) na sociedade, na sua manutenção e na sua transformação. É uma forma funcional de colocar a questão e remete para uma análise estrutural, no sentido em que se considera que os elementos que constituem a sociedade (incluindo o sistema mediático e o jornalismo em particular) fazem parte de um sistema global, onde tendem a perpetuar o equilíbrio necessário, para que a sociedade persista. Estamos, contudo, cientes das limitações das análises funcionalistas e estruturalistas (nomeadamente a reduzida capacidade explicativa da abordagem funcionalista ou a ambiguidade que resulta da apropriação do estruturalismo pelas diversas áreas científicas), mas não acreditamos que essas marcas sejam definidoras do trabalho que desenvolvemos, até porque “o estruturo-funcionalismo marca” apenas “uma primeira etapa na análise sistémica” (Grawitz, 1990: 479, 4080, 490)

¹⁹ Vamos fazer uma abordagem muito breve a estes conceitos/teorias, porque traduzem a estrutura de pensamento em que assenta a nossa argumentação. Não vamos, todavia, de dedicar-lhes a relevância de um Capítulo ou secção de um Capítulo, visto que têm uma função de enquadramento e são tomados como um pressuposto e não como a matéria em discussão.

em algum tipo de objectivo ou estado final); *inputs* e *outputs* (sendo que num sistema aberto há inputs adicionais provenientes do ambiente); entropia (há sempre uma percentagem de desordem e aleatoriedade); regulação (para haver alguma capacidade de previsão é necessário um método de feedback); hierarquia (todos complexos são feitos de subsistemas menores); diferenciação (unidades especializadas desempenham funções especializadas); equifinalidade (há formas alternativas de atingir os mesmos objectivos - lógica de convergência); multifinalidade (os mesmos *inputs* podem levar a objectivos alternativos – lógica de divergência)²⁰.

O conceito de “sistema” que adoptamos leva em conta ambas as tendências da análise sistémica: uma de pendor estruturo-funcionalista (Talcot Parsons; Ludwig Von Bertalanffy) e outra inspirada na teoria da informação e da cibernética. Tal como a primeira orientação, consideramos cruciais as relações entre o todo e as partes, mas identificamo-nos com a segunda perspectiva no sentido em que consideramos que o contributo da cibernética para lá da mera função de controlo e regulação dos sistemas, por retroacção (*feedback*). Trata-se da dimensão dinâmica dos sistemas, a que nos interessa no âmbito desta investigação, que trata do estudo dos comportamentos e da mudança. Neste sentido, parece-nos útil a análise de Easton²¹ (cit. por Grawitz, 1990: 496) sobre a persistência dos sistemas políticos, através da mudança, ao identificar três componentes essenciais de qualquer sistema: uma comunidade (os membros do sistema); um regime (as regras do jogo, as normas, etc.); e as autoridades (os que ocupam papéis de autoridade).

Também Bourdieu se refere ao “mundo do jornalismo” em termos que sugerem esta mesma ideia de sistema ou “campo”, na sua designação: “é um microcosmo que tem as suas leis próprias e que é definido pela sua posição no mundo global, e pelas atracções e repulsões que sofre da parte dos outros microcosmos. Dizer que é autónomo, que tem a sua própria lei, é dizer que aquilo que aí se passa não pode ser compreendido de modo directo a partir de factores exteriores” (Bourdieu, 1997: 39). Apesar de ser criticado pela sua visão uniformizante do Jornalismo e dos jornalistas (Marlière, 1998)²², parece-nos muito válida esta abordagem segundo a lógica de “campo”:

²⁰ As considerações sobre a Teoria dos Sistemas ou Análise Sistémica que aqui trazemos provêm essencialmente de duas fontes: a Wikipédia (http://en.wikipedia.org/wiki/Systems_thinking) e a obra de Madeleine Grawitz (1990).

²¹ Politólogo canadiano e principal representante da abordagem sistémica. (1953) *The Political System*; (1965) *Analyse du Systeme Politique*.

²² Embora Bourdieu afirme que “o jornalista é uma entidade abstracta que não existe” e que “o que existe são jornalistas diferentes segundo o sexo, a idade, o nível de instrução, o jornal (...)” (Bourdieu, 1997: 16), de acordo com a perspectiva de Marlière, que nos parece uma boa análise, Bourdieu tende, na verdade, a tratar o jornalismo e os jornalistas como se fossem homogéneos: inevitavelmente nas mãos do mercado concorrencial e reprodutores de um pensamento unificador que resulta dessa condição.

“Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas tendo em vista transformar ou conservar o campo de forças. Cada um, no interior deste universo, comete na sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define a sua posição no campo e, por consequência, as suas estratégias” (Bourdieu, 1997: 41).

Neste sentido, o autor considera proveitoso examinar a forma como o Jornalismo “modifica mais ou menos profundamente as relações de força no interior dos diferentes campos, afectando o que neles se faz e neles se produz e exercendo efeitos muito semelhantes no interior desses universos fenomenalmente muito diferentes” (79), sem esquecer, na sua opinião, que tal como “o campo literário ou o campo artístico, o campo jornalístico é, portanto, lugar de uma lógica específica, propriamente cultural, que se impõe aos jornalistas através das coacções e dos controlos cruzados que eles fazem pesar uns sobre os outros e em cujo respeito (por vezes chamado deontologia) assentam as reputações de respeitabilidade profissional (83).

Associado ao conceito de “sistema”, tomamos o conceito de “paradigma”, nos termos em que é definido por Kuhn²³, ao referir-se à prática científica e à evolução da ciência: “Os paradigmas são para mim entendidos como realizações científicas universalmente reconhecidas que durante um certo período fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de especialistas” (Kuhn, 2009: 13). Para o autor, para ser aceite como um paradigma, “uma teoria tem de parecer melhor do que as suas concorrentes, mas não precisa de explicar (de facto, nunca consegue fazê-lo) todos os factos que pode vir a ter pela frente (Kuhn, 2009: 40). A alteração destes paradigmas acontece, quando se verificam um conjunto de fenómenos e consequências:

“... quando o grupo profissional já não consegue iludir as anomalias que subvertem a tradição estabelecida da prática científica, começam as investigações extraordinárias que levam finalmente a profissão a um novo conjunto de convicções, a uma nova base da prática científica. Os episódios extraordinários que dão lugar a essa mudança nas convicções dos profissionais são neste ensaio designados por revoluções científicas. Elas complementam a actividade da ciência normal ao despedaçar a tradição a que esta última se apegava” (Kuhn, 2009: 25).

²³ Uma breve referência ao facto de a obra que aqui tomamos por referência ter suscitado, aquando da sua publicação (1962), acesas críticas por parte da comunidade científica, o que levou inclusivamente a que Kuhn acabasse por redigir um posfácio que passou a ser editado a partir da sua segunda edição. Não nos parece relevante dar aqui conta dessas críticas, pelo facto de elas se centrarem essencialmente no uso do conceito de paradigma, mas especificamente quando aplicado à comunidade científica. Não se trataram de críticas dirigidas especificamente ao aparelho teórico construído por Kuhn, mas sim à caracterização da comunidade científica que dele decorria. Não interferem, por isso, no uso que fazemos do conceito de paradigma. Apesar de termos contactado inicialmente com a versão da obra em inglês (Kuhn, 1996), optámos por fazer citações a partir da versão portuguesa, por uma questão de rigor da tradução.

Daqui se percebe que o estatuto de “revolução científica”, enquanto fenómeno capaz de provocar uma mudança de paradigma, exige que se cumpra um conjunto de resultados/atributos. Os episódios que levam a uma revolução científica terão de obrigar a comunidade “a rejeitar uma teoria científica anteriormente respeitada em favor de uma outra com ela incompatível”; terão de produzir “em consequência, uma viragem quanto aos problemas a que um escrutínio científico se pode aplicar e quanto aos critérios pelos quais a profissão estabelece o que deve contar como problema admissível ou como solução legítima de um problema”; terão de transformar “a imaginação científica em aspectos que acabaremos obrigatoriamente por descrever como uma transformação do próprio mundo a que o trabalho científico se habituara”: “Tais mudanças, juntamente com as controvérsias que quase sempre as acompanham, constituem os traços característicos das revoluções científicas” (Kuhn, 2009: 25, 26).

Pressupõe-se assim a possibilidade de um processo de mudança, por inovação ou descoberta, o que “envolve um processo de assimilação demorado, embora não necessariamente longo” (Kuhn, 2009: 88), o que não terá de significar uma mudança de paradigma: “o valor que damos a um novo fenómeno (...) depende do que pensamos acerca da medida em que o fenómeno viola as antecipações induzidas pelo paradigma” (Kuhn, 2009: 88) e, para além disso, há “crises que levam a mudanças de grande escala no paradigma” (Kuhn, 2009: 94), sem que isso implique uma mudança de paradigma. Ou seja, a mudança de paradigma acontece por revolução, mas há mudanças (de grande dimensão) que podem ocorrer dentro de um paradigma, sem que isso implique a sua substituição. Seja como for, trata-se de um processo que não é fácil:

“(...) a novidade não emerge senão com dificuldade (manifestada pela resistência), em contraste com um pano de fundo constituído pelas expectativas existentes. Inicialmente, apenas se percebe aquilo que é antecipado e habitual, mesmo nas circunstâncias em que mais tarde se verifica existir uma anomalia. Com o contacto crescente surge, porém, a consciência de que algo estava errado ou começa a relacionar-se o efeito com o que estava anteriormente errado. Esta consciência da anomalia dá início a um período em que as categorias conceptuais são reajustadas, até que aquilo que é inicialmente anómalo passe a ser o que é esperado, Neste momento, a descoberta está concluída” (Kuhn, 2009: 98).

A identificação de uma anomalia ou novidade exige, assim, um profundo conhecimento do paradigma e dos seus conceitos e “só costuma emergir quando há um homem que, sabendo exactamente o que

deve esperar, é capaz de reconhecer que alguma coisa estava errada”, ou seja “a anomalia surge apenas pelo contraste com o pano de fundo criado pelo paradigma”, sendo que, “quanto mais preciso (...) e maior o seu alcance, mais sensível é o detector de anomalias por ele fornecido e, consequentemente, mais determinável é a ocasião em que é preciso uma mudança de paradigma” (Kuhn, 2009: 99).

Ora, em todo este processo, que vai deste a detecção de uma “anomalia” até à “descoberta” de uma “novidade”, quer isso implique uma mudança de paradigma ou apenas no paradigma vigente, há um aspecto essencial, que é crucial para a argumentação desta dissertação: o importante papel da resistência à mudança, enquanto garantia da fiabilidade e validade dos argumentos/resultados que são apresentados como prova:

“Ao garantir que o paradigma não será posto de lado facilmente, a resistência faz com que os cientistas não se deixem distrair sem mais nem menos e que as anomalias que levam à mudança de paradigma penetrem até às profundezas do conhecimento existente. (...) Desde que as ferramentas que o paradigma fornece continuem a dar mostras de poderem resolver os problemas que aquele define, a ciência desenvolve-se com maior rapidez e torna-se mais penetrante usando essas ferramentas com confiança. É fácil perceber porquê. Na ciência, tal como na indústria, redesenhar uma ferramenta é uma extravagância reservada para ocasiões que o exigem. A importância das crises decorre de serem estas a indicar que chegou o momento par a renovação das ferramentas” ((Kuhn, 2009: 99, 114).

Trazendo os conceitos de “sistema” e de “paradigma”, nos termos em que os definimos, para o Jornalismo e para o seu ensino, significa que vemos o Jornalismo como um sistema, que interage com um ambiente em que existem outros sistemas (Estado, Sociedade Civil, Media no sentido lato e Mercado) e que, dessa relação e dessas interações, resultam mudanças (para o Jornalismo e para os outros sistemas). Já o Jornalismo é composto por “partes” (as práticas e rotinas dos jornalistas; a sua cultura profissional; as redacções e as empresas; as fontes de informação; os mecanismos de auto-regulação; as instituições de formação; as tecnologias) que também se relacionam entre si e, desse relacionamento, também resultam alterações, mais ou menos profundas, consoante as suas consequências, ou a capacidade de produzirem mudanças ao nível do que é essencial no Jornalismo. No caso de se produzirem estas alterações, então poderíamos dizer que houve uma alteração do paradigma vigente, promovido e ensinado para a prática do Jornalismo.

Também Hoyer (Hoyer & Pottker, 2005) vê uma vantagem metodológica na adopção do conceito de “paradigma”, tal como proposto por Kuhn, para perceber as mudanças no Jornalismo e nas notícias:

“Concebido como um conjunto de normas, o conceito de ‘paradigma’ pode ser usado proveitosamente no estudo das notícias. Para escrever uma história, os jornalistas seguem uma sequência de decisões, usando vários critérios para a selecção de acontecimentos, regras e métodos para estabelecer os factos necessários como matéria-prima para a sua história e aplicando estratégias para a sua apresentação. É importante para os jornalistas que os acontecimentos que seleccionam sejam aceites como ‘notícias’ pelos seus colegas e pelo público, por exemplo pela atribuição de factos a peritos e de opiniões a decisores importantes. Finalmente, os jornalistas devem seguir de composição quando escrevem uma história, o que torna fácil que o público reconheça esses textos como notícias” (10).

O papel dos media na sociedade (e a forma como a sociedade, ela própria, se organiza) tem sido visto pela Sociologia do Jornalismo sob a forma de um debate entre duas formas diferentes de olhar para ele: o paradigma da “competição” (McNair, 2002), também conhecido por “normativo” (McQuail, 2003); e o paradigma da “dominação” ou “alternativo”. O primeiro tem sido tradicionalmente tomado por referência para a investigação e para o ensino do Jornalismo e é comumente aceite como um guia para os jornalistas, pelo menos a partir do discurso da profissão. Este modelo expressa um ideal ou “a forma como as coisas deveriam ser” (McNair, 2002: 19) e tem por base a noção de que o Jornalismo deveria funcionar como um vigilante (*watchdog*), numa sociedade democrática, liberal e plural. O cumprimento desta tarefa assenta na independência dos jornalistas e das organizações mediáticas em relação ao poder político (através da propriedade privada) e em relação ao poder económico (através da diversidade da propriedade e, consequentemente, da pluralidade de perspectivas e verdadeira competição de pensamento).

Esta abordagem tem sido criticada pela sua impraticabilidade: embora expresse o que o Jornalismo devia ser, não corresponde ao real desempenho dos jornalistas e das organizações dos media. De acordo com o paradigma da “dominação” ou “alternativo”, o Jornalismo faz parte de “uma máquina cultural, cuja função principal é a de manter as relações de dominação e subordinação entre grupos fundamentalmente não iguais na sociedade” e serve “não [os interesses públicos] (...), mas os interesses dominantes, privados e egoístas da sociedade” (McNair, 2002: 22). Neste contexto, o papel dos media reduz-se à disseminação de ideologias favoráveis aos grupos sobre os quais reportam, mas também funcionam como um canal para comunicar o sistema ideológico já existente. Isto acontece numa sociedade dividida em grupos dominantes e subordinados, e os jornalistas desempenham este papel, quer estejam ou não conscientes disso.

Pela nossa parte, não acreditamos que assumir esta tensão como enquadramento teórico seja o programa mais produtivo, particularmente para o debate que aqui trazemos. Admitir que o paradigma “normativo” é, na maioria dos casos, ainda apenas um ideal não é difícil, mas isso não faz com que não coloque a questão tal como ela deve ser colocada. Deverá, certamente, ser repensado de um ponto de vista crítico, mas isso não significa que esta reflexão deva ser feita ao nível da “teoria da conspiração” (McNair, 2002: 31) subentendida pelo modelo da “dominação”. Por isso mesmo, propomos um “afastamento dos enquadramentos competição-dominação, normativo-crítico, liberalismo-materialismo, para nos focarmos na dinâmica no ambiente de produção e no relativo impactos dos elementos que fazem parte desse ambiente na forma e conteúdo do *output*” (McNair, 2002: 33). Apesar disto, reconhecemos a identificação com os propósitos e forma de ver o mundo a sociedade e o Jornalismo propostos pelo paradigma normativo, admitindo, naturalmente, que é um trabalho em progresso e, em alguns aspectos, longe de ser atingido.

Ou seja, e retomando os conceitos de “paradigma” e “sistema”, o que tentamos defender nesta dissertação é a ideia de que este paradigma “normativo” tem sido desafiado de diferentes formas, e em particular pelos efeitos da tecnologia (*digitization*) na forma como os jornalistas trabalham. Estes efeitos implicam alterações no sistema “Jornalismo” e, nomeadamente, na forma como as suas diferentes partes se relacionam. Implicam mesmo desafios a aspectos cruciais da ideologia profissional dos jornalistas, como a sua autonomia. Contudo, acreditamos, estas são mudanças no paradigma e não do paradigma. As implicações deste raciocínio para a formação em Jornalismo, o nosso tema central, traduzem-se na adopção de uma atitude – para muitos conservadora - de algum distanciamento e reflexão face a alguns fenómenos, que, como tentaremos provar, não mudam a essência do que é ser jornalista e escrever notícias. Alteram-se os modos de fazer, mas não o que se faz, como se faz (na essência) e os motivos por que se faz.

As questões de pesquisa que orientam a tese

Tendo por base a problemática definida e explicitada no primeiro ponto desta Introdução e os pressupostos e pontos de partida até agora apontados, tentaremos com este trabalho responder a um conjunto de questões de pesquisa, que orientam e estruturam toda a investigação. São elas:

QP1: Será que as mudanças que têm ocorrido no campo do Jornalismo e, em particular, na forma como os jornalistas trabalham, no contexto do digital, configuram uma alteração do actual paradigma (modelo) de referência para o exercício do Jornalismo ou no paradigma (modelo)? Podem ou devem estas mudanças reflectir-se na formação dos jornalistas? Se sim, de que forma?

QP2: Será que a formação em Jornalismo é concebida e exercida em articulação com determinados entendimentos sobre o Jornalismo e a sua prática? Ou seja, haverá relação entre modelos (paradigmas) de formação e modelos (paradigmas) de qualidade para a prática jornalística?

QP3: De que forma é que a recente reestruturação (Bolonha), em Portugal, dos projectos de ensino superior em Jornalismo está a integrar e a reflectir as mudanças no campo do Jornalismo, no contexto do digital? O que explica as características deste processo de reestruturação (em particular, no que toca à integração do ambiente digital)?

A abordagem a estas perguntas de partida far-se-á de acordo com o plano que apresentámos na Nota Introdutória. Relativamente às duas primeiras Questões, trata-se de interrogações de pendor mais teórico-metodológico e mais universalistas, mas às quais procuraremos também responder ao nível da investigação empírica. Já a terceira Questão, é mais centrada na implementação da Declaração de Bolonha enquanto factor de mudança, é já menos universalista e mais direccionado para um contexto concreto, que dá corpo à pesquisa que vamos desenvolver na segunda Parte da dissertação: o caso português.

0.3 Sobre a natureza das fontes bibliográficas

Destinámos esta secção a algumas breves considerações sobre as fontes bibliográficas utilizadas nesta dissertação, ao nível da sua natureza e diversidade e ao nível da sua proveniência, em termos de língua/geografia/tendências teóricas. Esta preocupação deve-se essencialmente à noção de que as escolhas bibliográficas enformam em grande parte as perspectivas adoptadas face aos fenómenos estudados, o que pode acontecer de duas formas diferentes: procuramos determinadas fontes, porque corroboram os nossos pontos de vista; e adoptamos determinadas concepções fruto das leituras que vamos fazendo, cuja selecção pode até resultar de critérios como a disponibilidade e uma maior facilidade de acesso. No nosso caso, admitimos ambos os efeitos e não descuramos o facto de haver

igualmente um efeito pessoal na investigação, no sentido em que as nossas ideias sobre o mundo e sobre a sociedade determinam em parte as orientações que adoptamos.

O peso do modelo anglo-saxónico

No que respeita a um dos pressupostos centrais desta dissertação, o da relação entre Jornalismo e democracia, são visíveis os efeitos acima descritos. Josephi (2005) aborda precisamente esta circunstância, quando se refere ao peso do “normativo” nas definições de Jornalismo e em particular nos trabalhos em língua inglesa, especialmente os americanos. Para a autora, tomar à partida uma definição de base tão normativa como a de Carey - que define Jornalismo como “um outro nome para democracia” e para quem, sem democracia, o Jornalismo resulta em “algo parecido com um negócio de notícias” (Carey, 1996) - implica que “muitas das nações do mundo tenham não jornalistas, mas fornecedores de informação” (Josephi, 2005: 575).

Josephi refere ainda que um olhar para “uma qualquer lista de trabalhos sobre os media e a comunicação em língua inglesa, publicados no novo milénio vai revelar que quase metade dos títulos, particularmente os de origem americana, têm a palavra democracia no título, indicando a sua ligação normativa”. Uma mudança tem ocorrido nesta tendência ao longo dos últimos anos, fruto de uma convergência de factores: “o fim do romance com a democracia”, como resultado do realinhamento político do pós 11 de Setembro; a globalização e a emergência de estudos comparativos; e a cada vez mais percebida separação entre a teoria (o modelo normativo) e a prática (Josephi, 2005).

Esta autora fala mesmo da “hegemonia do modelo anglo-americano”, “uma dominação largamente introduzida pelo facto de o inglês ser uma língua do mundo, pelo facto de a investigação sobre o jornalismo ter a sua maior tradição nos Estados Unidos e por uma subsequente concentração de editores na Inglaterra e nos Estados Unidos” (576).

Para Josephi, o que durante muito tempo foi visto como o “modelo para a profissão”, centrado no ideal do repórter objectivo, é agora cada vez mais visto apenas como tal: “um modelo acolhido, mas raramente atingido”. E coloca a seguinte questão: “por que motivo deverá um modelo manter-se como um modelo, se está tão longe daquilo que é actualmente praticado nas redacções pelo mundo fora?”. Considera que enquanto a maioria das disciplinas adere a uma “facticidade normativa”, em que as normas são estabelecidas a partir dos factos, o Jornalismo faz o contrário e toma a sua expressão normativa como um processo de legitimação e como medida para o desempenho, o que “deixa

sempre o jornalismo na situação de ser medido em relação àquilo que devia ser, em vez daquilo que é, destituindo a prática inerentemente inferior da oportunidade de influenciar o chamado modelo profissional” (Joseph, 2005: 576).

Somos sensíveis à percepção de Joseph de que, efectivamente, há uma prevalência, no âmbito da pesquisa em Jornalismo, do modelo normativo e da literatura anglo-saxónica. A nossa própria investigação é, até certo ponto, exemplo disso. Concedemos, porque é um facto, que essa condição enforma, de alguma maneira, aquilo que se mantém como norma para a investigação e para a prática profissional e, até determinado ponto, silencia outras vozes. Admitimos, por isso, que seria importante que, no âmbito da pesquisa, se procedesse a um cruzamento e diversificação de fontes e se promovesse estudos comparativos e transnacionais. É uma limitação que assumimos em relação a este trabalho. Todavia, não nos identificamos com a quase redução do chamado modelo normativo ao ideal do “repórter objectivo”, nem vemos mérito no facto de um modelo ser colocado em causa, simplesmente porque a prática não se conforma com ele na perfeição ou até mesmo se afasta em certas circunstâncias. Importa perceber se é a prática que ainda tem um caminho a fazer e, isso sim, indagar as condições da sua realização, de um ponto de vista crítico. Advogar o direito de uma determinada prática ter a “oportunidade de influenciar” um modelo em nome do combate à hegemonia de um paradigma não nos parece suficiente. Pelo contrário, defenderemos até uma solução de reforço do normativo, na linha do que propõe, por exemplo, Singer (2006). Voltaremos mais à frente a esta questão.

Um esforço em diversificar fontes e abordagens

Ainda assim, e apesar de admitirmos uma grande prevalência de autores e fontes anglo-saxónicas, fizemos algumas tentativas de diversificar os textos (e pontos de vista) a que recorremos. Para além da produção em português sobre Portugal, necessária e relevante para o caso em estudo, e de pesquisadores brasileiros, tomámos algumas outras referências do contexto sul-americano; espanhol; francês; canadiano e dos países escandinavos. É insuficiente, para reclamarmos uma verdadeira diversidade a este nível, mas é um facto que a maioria da produção académica sobre Jornalismo e sobre a formação dos jornalistas está publicada em inglês, por editoras e revistas científicas americanas e inglesas e são estes os textos mais facilmente acessíveis.

Procurámos promover a diversidade a outros níveis. Designadamente através da multidisciplinaridade, de resto uma característica das Ciências da Comunicação, a área científica em que realizamos estas provas. Convocámos áreas como a Sociologia, a História e a Filosofia da Ciência e, ao nível das metodologias de recolha e análise de dados, procurámos recorrer à análise qualitativa e quantitativa, consulta de documentos e recolha individual, embora a vertente quantitativa seja mais marcante. Quanto à natureza dos documentos, também tentámos que fosse variada: livros; artigos científicos; actas de congressos; publicações na imprensa escrita; boletins; sites de projectos, organizações e observatórios; legislação; relatórios institucionais e de grupos de trabalho e comissões e dados estatísticos de diferentes entidades no âmbito nacional e internacional.

Finalmente, uma última palavra para um assunto que não é pacífico entre os académicos: o recurso à Wikipédia como fonte de informação científica. Utilizámo-la muito pontualmente, como se verá, e apenas para conceitos/fenómenos que não são centrais para o debate e quando há outra fonte. Ou seja, recorremos à Wikipédia apenas como fornecedora de informação de contexto e assinalámos todas as situações em que o fizemos. Ainda assim, reconhecemos o facto de se tratar de um instrumento que apresenta dúvidas ao nível da “falta de autoridade e credibilidade das fontes”, visto que “não tem quaisquer procedimentos standardizados para a verificação de factos, edição ou revisão, para assegurar fiabilidade”, características reconhecidas por Mattus (2009: 183). A autora considera, todavia, que há uma dose de desconfiança, intolerância, preconceito e falta de cooperação entre académicos e contribuidores da Wikipédia, que, sendo ultrapassada no futuro, poderá permitir uma interacção que ajude a ultrapassar a questão da “falta de fiabilidade” (Mattus, 2009: 196). Para isto, defende Mattus, também poderá contribuir uma abordagem científica à própria Wikipédia, tornando-a ela própria num objecto de investigação. Acreditamos que o raro uso que fizemos desta plataforma, bem como os cuidados que tivemos na sua utilização não colocam em causa a fiabilidade da informação recolhida. Por outro lado, temos também importantes investigadores da área do Jornalismo a usarem-na sem qualquer tipo de complexo (Singer, 2006).

Não resistimos a terminar esta Introdução, com o “Conselho aos Estudantes Interessados numa Carreira no Jornalismo”²⁴, de Bill Kovach, do Project for Excellence in Journalism:

“Uma mente curiosa e uma formação abrangente em *liberal arts* são, de longe, as melhores qualificações para uma carreira em jornalismo.

²⁴ http://www.journalism.org/resources/advice_to_students

A melhor fundação começa com uma licenciatura (*undergraduate liberal arts education*) que te exponha a uma grande amplitude de disciplinas e que te ajude a complementar a tua curiosidade natural com o hábito do pensamento crítico. Seja qual for a área da licenciatura, assegura-te de que contempla uma forte componente de ética. Depois considera estudar numa universidade que ofereça um grau (*graduate degree*) em jornalismo.

Podes começar a desenvolver a tua competência na ‘arte’ do jornalismo a trabalhar num jornal ou rádio universitária; uma estação de televisão que tenha um programa universitário; ou a trabalhar como correspondente universitário para um jornal local, regional ou nacional. Quanto a experiência enquanto ainda estiveres na escola e logo a seguir à graduação, pensa numa imersão numa experiência local. Trabalhar numa comunidade em que és obrigado a olhar nos olhos as pessoas sobre as quais escreves notícias antes e DEPOIS de as publicares pode proporcionar-te lições muito importantes.

E, durante tudo isto, lê. Lê tudo o que possas, incluindo clássicos da ficção que te possam ajudar a começar a conhecer a natureza humana e a condição humana. Desenvolve o hábito de seguir criticamente o trabalho de outros jornalistas e encontra modelos para o teu próprio trabalho.

Boa sorte.”

A “receita”, aparentemente simples, não é, como veremos, tão fácil assim de aplicar. Mas retiramos daqui os ingredientes essenciais, os que defenderemos: formação abrangente, cultura geral, curiosidade e espírito crítico, acompanhamento da actualidade e prática da profissão, no âmbito do curso, mas também fora dele.

Parte I | O papel do Jornalismo e dos jornalistas nas democracias em mudança

Na primeira Parte desta dissertação, de natureza mais teórico-metodológica, vamos discutir o papel do Jornalismo e dos jornalistas no contexto de um campo em mudança, em ordem a perceber a necessidade de repensar as estratégias de formação dos profissionais. Trata-se de apreender até que ponto e em que medida tem sido desafiado o paradigma que vem sendo tomado por referência para o exercício e ensino do Jornalismo, assente na relação crucial e necessária entre democracia e Jornalismo e num conjunto de valores que constituem a ideologia profissional dos jornalistas. A partir daqui, importa compreender se estamos perante uma mudança de paradigma ou de (profundas) alterações no chamado paradigma “normativo”, induzidas, entre outros factores, mas especialmente, pela tecnologia digital (digitalização ou *digitization*), mais concretamente pela sua adopção pelas redacções e pelos jornalistas, no desempenho da profissão.

Fazemos este percurso em 4 Capítulos, como referimos já na Nota Introdutória. Os dois primeiros correspondem a duas formas de abordar o Jornalismo e a avaliação da qualidade do Jornalismo e da formação: a partir dos seus elementos e princípios (o primeiro) e a partir dos seus atributos (o segundo). O Capítulo 3 é dedicado à formação em Jornalismo, o assunto central da tese, e procura dar conta das principais linhas do debate em torno da questão, de algumas propostas para a avaliação da sua qualidade e de algumas perspectivas para o futuro. No quarto Capítulo, numa lógica de síntese e de articulação dos principais conceitos e fenómenos debatidos nos três primeiros, avançamos com hipóteses para as questões de pesquisa que enunciámos logo na Introdução e propomos um Modelo

de Análise para avaliar a qualidade da formação em Jornalismo. No final do Capítulo 4, procedemos a uma adaptação e redimensionamento desse Modelo de forma a tornar exequível a sua aplicação ao contexto português, o que será concretizado na Parte II deste trabalho, e avançamos com uma Metodologia capaz de guiar esse estudo empírico.

Transversal às abordagens (que não se opõem, mas complementam-se) dos Capítulos 1, 2 e 3, está, como vimos antes, o pressuposto de que há uma relação entre a qualidade da formação e a qualidade do Jornalismo (e que ambas podem e devem ser avaliadas), razão pela qual devem ser equacionadas de forma articulada. Será um objectivo tentar perceber se esta relação se verifica tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático.

Capítulo 1 | Os elementos e os princípios do Jornalismo: um paradigma desafiado²⁵

Neste primeiro Capítulo, vamos discutir os desafios que têm sido colocados à prática do Jornalismo, fruto, particularmente, da “digitalização” (*digitization*) das redacções e do impacto deste fenómeno nas rotinas dos jornalistas. É este o argumento que procuraremos demonstrar: a tecnologia produziu mudanças, algumas profundas e que colocam em causa aspectos fulcrais da ideologia profissional dos jornalistas; trata-se de transformações que não podem ser ignoradas e que devem ser levadas em conta quando se pensa o ensino do Jornalismo, mas que não põem causa o modelo “normativo”. Pelo contrário, advogaremos que um ajustamento necessário a estas mudanças passa pelo aprofundamento desse modelo, no sentido do reforço dos valores centrais do Jornalismo e da prática jornalística.

A discussão será levada a cabo em quatro momentos: num primeiro momento (1.1), articulamos brevemente “Jornalismo”, “Sociedade” e “Mudança”, tendo como pano de fundo a relevância da formação para o exercício da profissão. De seguida (1.2), tomamos como ponto de partida os elementos e princípios do Jornalismo, bem como um conjunto de definições e modos de enunciar este conceito/profissão, de maneira a identificar o que é neles essencial. No ponto 1.3, explorando o triângulo “Jornalismo”, “Sociedade”, “Tecnologia”, abordamos as mudanças produzidas pela tecnologia digital. Retomamos depois (1.4) a questão do impacto da tecnologia digital, procurando agora evidenciar os aspectos da ideologia profissional dos jornalistas que são desafiados pela sua integração. A partir daqui, procuramos demonstrar como a melhor abordagem a estes desafios poderá

²⁵ Algum do conteúdo deste Capítulo foi já divulgado (em comunicações ou publicações) da nossa autoria que assinalamos devidamente ao longo do texto (Marinho, 2006; Marinho, 2007a, 2007b; Marinho, 2008).

passar não pelo abandono do modelo normativo, mas pelo seu aprofundamento, numa lógica de *back to basics*, encontrando ‘velhas soluções para novos problemas’ e apontando um caminho, o reforço dos valores éticos, na linha do que propõem diversos autores, entre os quais McNair (1998), ao acentuar a natureza construída e construtora do Jornalismo:

“Para um sociólogo, o jornalismo, tal como qualquer outra forma de produção cultural, reflecte e encarna sempre o processo histórico em que desenvolveu e as condições sociais contemporâneas em que foi produzido. Conceitos como a objectividade e o equilíbrio (*balance*) – tão importantes para os jornalistas no seu trabalho diário – têm raízes sócio-históricas complexas, que reflectem os valores e ideias das sociedades em que emergiram. Também neste sentido o jornalismo é uma construção social. O jornalismo também é uma profissão e, como tal, tem de ter um código ético. Para serem aceites como um grupo profissional, os jornalistas (como os médicos, advogados ou académicos) tem de ser vistos como trabalhando com um código de conduta, que garanta a sua integridade, a sua confiança e, assim, o seu estatuto como contadores da ‘verdade’” (MacNair, 1998: 64).

Em síntese, sobre uma eventual “ordem de trabalhos” para discutir o ensino do Jornalismo e em particular a questão do desenvolvimento curricular em Jornalismo, parece-nos de grande utilidade a sistematização proposta por Nora French (French, 2006). Para esta autora, importaria responder às seguintes questões: “O que é jornalismo? Em que consiste o trabalho fundamental do jornalista? O que é que um jornalista precisa de saber para poder desempenhar a sua função? Que teoria do jornalismo existe, ou deveria ser desenvolvida, que possa servir de base ao ensino profissional desta disciplina? Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar esta aprendizagem? Académica ou profissional/vocacional? Que outras disciplinas académicas podem contribuir para o ensino do jornalismo? Como se articulam essas disciplinas com a matéria central do jornalismo?” (464). Foi esta a ordem de trabalhos que, em boa parte, ordenou a reflexão e organização desta dissertação, sendo estas questões tocadas de diversas formas ao longo dos seus vários Capítulos.

1.1 Jornalismo, sociedade e mudança: “*old news and new bottles*”

Como tivemos já oportunidade de referir (Marinho, 2006), poder-se-á considerar que o debate em torno do modelo mais adequado para o ensino do Jornalismo tem sido um acto falhado, se o avaliarmos

estritamente do ponto de vista dos resultados: de facto, não há consenso sobre o ‘*curriculum ideal*’. Os discursos sobre esta problemática têm, contudo, revelado aspectos, linhas e níveis de análise essenciais para a compreensão da questão, ainda que, frequentemente, sob a forma de questões ou dicotomias, como evidenciaremos ao longo deste trabalho.

Antes de mais, relembramos que a nossa reflexão assenta no pressuposto de que “a forma como os jornalistas são formados deveria interessar à sociedade em geral, que depende da qualidade do Jornalismo que estes produzem para garantir a eficácia das suas instituições e a compreensão dos fenómenos em todas as esferas” (Burgh, 2003: 95). Neste sentido, partilhamos a opinião de que

“... as sociedades democráticas preocupam-se operacionalmente em constituir instâncias de autoridade e em fornecer aos cidadãos os meios para vigiar e avaliar o exercício dessa autoridade. Os jornalistas, entre outros, fornecem a informação e o conhecimento a partir do qual se forma a consciência do Estado e dos seus agentes. De forma mais geral, os jornalistas estão intensamente envolvidos na formação da consciência social, em nome do público” (Adam, 2001: 316).

Há mesmo quem defenda (Carey, 1996) que “jornalismo é um outro nome para democracia ou, melhor ainda, não podemos ter jornalismo sem democracia”. Para Carey, “as práticas do jornalismo não são auto-justificativas; pelo contrário, justificam-se pelas consequências sociais que engendram, nomeadamente a constituição de uma ordem social democrática”. Esta é uma posição que poderá ser considerada das mais “radicais”, dentro da perspectiva normativa.

Se isto é verdade, sendo a formação dos jornalistas um assunto que, como defendemos na Introdução, deve interessar a todos, não significa, porém, que os elementos directamente ligados aos projectos de ensino e investigação não tenham um interesse redobrado na matéria, como actores mais directamente implicados no processo e como cidadãos. Não argumentamos, de todo, que em Portugal não existam preocupações a este nível, mas apenas que se trata de um campo ao qual é dada pouca atenção, comparativamente com outras áreas de estudo e investigação, apesar de se viver um contexto favorável à discussão, tendo em conta o processo de reestruturação do Ensino Superior, fruto da aplicação da Declaração de Bolonha. Uma rápida abordagem da literatura para o caso português revela, na nossa opinião, uma área de menor produção, que é, precisamente, a da discussão e investigação sobre os paradigmas de ensino do Jornalismo e da sua evolução, embora a formação dos jornalistas tenha estado desde cedo presente nas preocupações de investigadores. Anotaremos à frente algumas publicações nesta área em Portugal. Do lado dos profissionais também registamos

preocupações com a formação em Jornalismo, de que são testemunho, por exemplo, os debates realizados no âmbito do Congresso dos Jornalistas Portugueses, a partir das intervenções de diversos jornalistas registadas nas Actas destes eventos (1982, 1986, 1998) e das tomadas de posição do Sindicato dos Jornalistas.

Se é verdade que existem pontes de colaboração e diálogo entre estes mundos – académico e profissional – no que diz respeito à formação em Jornalismo, também é verdade que não estamos perante uma prática de diálogo continuado e totalmente isento de ideias preconcebidas, que permita “compreender e intervir no fosso entre o universo académico e o universo profissional” (Pinto, 2004). A esta dicotomia podemos acrescentar outra, abordada com detalhe no próximo Capítulo: opõem-se frequentemente duas perspectivas sobre o papel do Jornalismo e dos jornalistas: uma que o vê como um serviço público e outra que o associa a um modelo comercial. Por si só, e em termos absolutos, parece-nos um entendimento muito redutor, ao colocar em pólos opostos conceitos e entendimentos que, a nosso ver, não se excluem mutuamente. Nesta matéria, arriscamos dizer que o modelo de serviço público é aquele que tem sido teorizado e é tomado por referência quando se equaciona o papel do Jornalismo e dos jornalistas, enquanto que o modelo de mercado é, de facto, aquele que é exercido, sem que isto se traduza em reflexão sobre os fundamentos da prática de um Jornalismo voltado para o mercado (Marinho, 2006). A defesa do modelo de serviço público tem sido, na maioria das vezes, baseada na noção de que resistir às pressões colocadas pela concentração empresarial passa pelo reforço da identidade profissional e dos valores éticos no processo de formação, fazendo recair na formação a responsabilidade de todo o processo. Embora louváveis, estas concepções têm suscitado críticas, como veremos no Capítulo 2.

Parece-nos, efectivamente, e já o dissemos noutras ocasiões (Marinho, 2007d), que uma proposta nesses termos não se constitui como uma forma de superar a dicotomia mercado/serviço público, mas contribui para o seu reforço, ignorando as condições para o exercício da profissão, ao invés de as analisar criticamente, de modo a que os estudantes compreendam de que forma é que o Jornalismo “participa na produção e circulação de significado na nossa sociedade” (Skinner *et alii*, 2001: 342) e enquadrando-o como “uma prática institucional de representação com as suas próprias condições históricas, políticas e culturais de existência” (357).

Se tivermos por referência o debate público, melhor dizendo o que é publicado pela imprensa, então podemos dizer que estas questões estão, regra geral, ausentes das páginas dos jornais. Numa

avaliação dos textos (informativos e de opinião) publicados, entre 2000 e 2004, em seis jornais nacionais, tivemos oportunidade de perceber sinais de valorização da problemática do ensino e formação dos jornalistas, particularmente no campo das publicações científicas e da realização de encontros e congressos, mas esta não é discutida enquanto tal (Marinho, 2007b). Podemos daqui deduzir que a formação dos jornalistas tem estado, em Portugal, afastada do debate público e que os cidadãos estão alheados desta problemática.

Há ainda um outro aspecto a ressaltar: a especificidade dos media e das empresas jornalísticas. Segundo os termos do mercado, os media jornalísticos seriam empresas que produzem e distribuem produtos mediáticos em regiões e campos bem definidos. E o que distingue os media noticiosos dos outros media e as empresas jornalísticas das outras empresas é, antes de mais, “as suas ligações ao Jornalismo e às notícias enquanto instituições sociais” (Allern, 2002: 138). Há, assim, três características centrais que distinguem os media noticiosos: as suas regras e rotinas; a sua extensão espacial e sua duração no tempo; e, finalmente, o papel que se espera que cumpram na sociedade (138, 139).

Sendo as instituições “padrões sociais de comportamento comuns às organizações que operam num determinado sector da sociedade” (Allern, 2002: 138), implicam procedimentos tácitos, rotinas e condições que tanto podem constrianger como expandir o seu espaço de manobra. São interiorizados pelos seus membros (jornalistas) e passam a ser percebidas como formas mais ou menos naturais de proceder. Se aplicarmos isto aos media noticiosos, significa que, independentemente da organização, há um consenso em torno de um conjunto básico de regras que a produção noticiosa deve observar e de convenções relativamente àquilo que deve ser considerado relevante e a forma como deve ser apresentado e isto também se reflecte nas expectativas e exigências do público e das fontes. Para isso, as redacções estabelecem um conjunto de rotinas ao nível da recolha, produção e difusão de informação (Allern, 2002: 138).

No caso específico do Jornalismo, acrescentamos que a existência de rotinas é mesmo uma condição para a possibilidade de o exercer por motivos muito mais básicos, como evidenciou desde logo Walter Lippman:

“Todos os repórteres do mundo a trabalhar todas as horas do dia não conseguiriam testemunhar tudo o que acontece no mundo. Não há assim tantos repórteres quanto isso. E nenhum deles tem o poder de estar em mais do que um sítio ao mesmo tempo. Os repórteres não são clarividentes, não olham para uma bola de cristal quando querem e vêem o mundo, não possuem o dom da transmissão de pensamento. Ainda assim,

a amplitude de assuntos que estes comparativamente poucos homens conseguem cobrir seria de facto um milagre, se não houvesse uma rotina estandardizada” (Lippman, 2006: 48)²⁶.

Outra característica das instituições diz respeito ao facto de se estenderem pelo espaço e tempo. No caso das empresas jornalísticas, estas variam entre si em termos de tamanho, localização geográfica, orientação para as suas audiências, tecnologia e financiamento, e foram-se estabelecendo em diferentes períodos e têm diferentes histórias políticas: desde o tempo que havia apenas jornais e revistas até aos media online, passando pelo aparecimento da rádio e da televisão. Mas, apesar disto, “desenvolveu-se, ao longo dos anos, uma irmandade institucional entre os media” (Allern, 2002: 139), alicerçada em normas éticas e em concepções sobre o que é “boa prática jornalística”, que se aplicam a todas as empresas jornalísticas. Para além disto, e um factor que nos é aqui muito caro, desenvolveu-se formação especializada, o que foi sucessivamente elevando o Jornalismo ao estatuto de “quase profissão” (*quasiprofession*). Pela relevância que este tópico assume, vamos deter-nos aqui, para lá da reflexão de Allern.

Numa breve abordagem à sociologia das profissões (do ponto de vista estruturalista), pode dizer-se que, para que uma profissão exista, terá de assegurar, entre outros critérios, o controlo sobre a sua base cognitiva, o que implica a existência de um corpo de conhecimentos suficientemente estável sobre as tarefas e que o público reconheça os profissionais como os únicos capazes de fornecer os serviços em causa (Soloski, 1993). Em ordem a facilitar este controlo e estandardizar a aprendizagem profissional, as profissões controlam o processo de formação através do estabelecimento de ensino acreditado em institutos superiores e universidades (Noble, cit. por Soloski, 1993)²⁷. Assegura-se assim que os futuros profissionais apreendam, dominem e aceitem a base cognitiva da profissão, que a sua produção seja estandardizada e que os ideais e objectivos da profissão sejam aceites pelos novos profissionais. É assim, durante a fase de formação, que os estagiários se tornam membros sociais das suas profissões e interiorizam as suas normas e procedimentos. Também para Neveu, “uma ‘profissão’ pressupõe condições formais de acesso à actividade (diploma, certificação)” (2005: 25).

²⁶ Reimpresso do original: Walter Lippman (1977). “The Nature of News”, in *Public Opinion*, New York: Free Press Paperbacks, 214-225.

²⁷ A questão de saber se este “controlo” e esta “estandardização” são desejáveis no exercício da profissão de jornalista é, com toda a certeza, matéria para um debate mais aprofundado e tem sido objecto de reflexão por parte de diversos autores. A este propósito relembremos, a título de exemplo, a posição de Jay Rosen: “Embora possa lutar por uma factualidade disciplinada e por um lucro saudável, o jornalismo não é nem uma ciência nem um negócio. Ao contrário do direito, da medicina ou da contabilidade, não há um procedimento de licenciamento ou um treino estandardizado; nem os jornalistas são donos das redacções” (Rosen, 2000: 1).

Se bem que a existência de instâncias de formação pudesse garantir, à partida, a uniformidade da aprendizagem (o que não acontece), logo das normas e das práticas, a verdade é que o exercício do Jornalismo ocorre em organizações com objectivos e políticas editoriais distintas, que exigem, assim, dos seus profissionais produtos diferentes, para atingir públicos distintos²⁸.

Finalmente, uma terceira característica das instituições é o facto de terem a seu cargo o cumprimento de certas tarefas e necessidades na sociedade, e os jornalistas e cidadãos têm essa expectativa (Allern, 2002). Este é para Allern “a característica mais claramente institucional dos media noticiosos, mais precisamente o seu papel como canais de comunicação na esfera pública” (2002: 139). O autor reporta-se aos “requisitos” para o devido funcionamento das democracias, a “informação sobre os assuntos públicos, o escrutínio dos detentores do poder e o debate público” (139), ideais que muitas vezes transparecem nos Códigos Deontológicos dos jornalistas em diversos países. A percepção do Jornalismo como uma missão, uma tarefa para o benefício da sociedade, tornou-se parte central da ideologia do Jornalismo, “um mito que confere legitimidade ao jornalismo como uma ocupação e um negócio” (Raaum, 1999, cit. por Allern, 2002: 139). E é por causa deste mito ou desta validação que as empresas de media são respeitadas como “patrocinadoras” ou protectoras da instituição das notícias. Há, no entanto, que ter em conta a complexidade em que operam as empresas jornalísticas e os jornalistas:

“De um ponto de vista institucional, o jornalismo não pode ser considerado uma força uniforme e monolítica (...). As instituições são complexas e deixam espaço para interpretações conflituantes, prioridades e soluções. A forma como as empresas noticiosas e as redacções desempenham na prática o seu papel ‘custodial’ depende de numerosos factores, tais como dos recursos económicos à sua disposição e as da sua relação com múltiplos mercados: os accionistas, a publicidade, o mercado da informação e os utilizadores” (Allern, 2002: 139).

Não podemos ainda ignorar o aumento de jornalistas com formação académica específica em Comunicação Social, o que, à partida, poderá ser entendido como um reconhecimento social da importância da formação superior na área, o que reforça a nossa convicção de que é importante abordar o tema do ensino superior em Jornalismo e Comunicação. Para Joaquim Fidalgo (Fidalgo, 2004), estamos perante um mecanismo informal de selecção e recrutamento: “na prática, os jornais, as rádios e as televisões acabam por testar os estagiários que recebem e, quando precisam de alargar

²⁸ A este factor, teremos de acrescentar, no caso português, o facto de o acesso à profissão não ainda exigir qualquer formação de nível superior ou específico, o que faz com que, na realidade, o estágio profissional seja o verdadeiro mecanismo de formação estandardizada dos jornalistas.

os seus quadros, recorrem naturalmente a jovens candidatos à profissão que eles já conheceram, que já integraram na cultura específica do seu projecto editorial e de que podem seleccionar os melhores” (69). Esta matéria, a dos estágios curriculares, não é, contudo, pacífica, como veremos.

A opção por uma forma de entender o exercício do Jornalismo tem (ou deveria ter), naturalmente, implicações sobre o que poderá ser considerado como matéria pertinente ao construir um projecto de ensino. Só depois poderemos então centrar-nos em matérias mais directamente relacionadas com o perfil dos cursos e com a definição do papel e dos limites da academia e das redacções na formação dos jornalistas.

É comum a discussão sobre o ensino em Jornalismo desenrolar-se em torno das dicotomias teoria/prática ou ensino académico/ensino orientado para o exercício de competências (aspectos que retomaremos com mais detalhe no Capítulo 3) ou ainda a questão de saber se o Jornalismo deverá ser entendido enquanto campo de estudo, investigação e ensino autónomo ou como uma parte da área científica das Ciências da Comunicação. Deste debate emergem paradigmas de formação, discutidos e colocados em causa, essencialmente no meio académico, mas, habitualmente, o resultado destas discussões não se reflecte ao nível dos processos de reestruturação dos projectos em concreto. Por este motivo, destacaremos o exemplo da Universidade de Columbia, como um caso em que, por iniciativa de Lee Bollinger, presidente da instituição, foi introduzido um momento de ruptura e avaliação sobre o futuro do ensino na *Graduate School of Journalism*, suspendendo, em 2002, o processo de nomeação do reitor da faculdade até que fosse debatido o rumo do projecto. Foram várias as repercussões desta tomada de posição, razão pela qual considerámos pertinente analisar (Marinho, 2006) este caso (Capítulo 3), procurando identificar as linhas essenciais da discussão e as suas implicações para o ensino do Jornalismo.

Embora tenhamos já esclarecido o nosso entendimento sobre o Jornalismo, sobre a sua relação com a sociedade, mais concretamente o seu papel nas sociedades democráticas, e sobre a importância da formação para o exercício da profissão, vamos explicitar com mais detalhe essa perspectiva, visto que é um eixo central da nossa argumentação. Abordaremos essa articulação entre “jornalismo”, “sociedade” e “mudança” em três momentos: num primeiro momento (1.2), procurando evidenciar o papel do Jornalismo e dos jornalistas, a partir de um conjunto de definições e posições sobre esse aspecto; posteriormente, abordaremos os efeitos da tecnologia (do “novo” ambiente digital) no exercício do Jornalismo; finalmente, avançamos com uma posição sobre a forma de “incorporar” as

mudanças provocadas pelo digital, com uma orientação expressa já no próprio título deste ponto 1.1: “*old news and new bottles*” (Rieder, 2000). Ou seja, embora as “garrafas” possam ser novas (internet; digital), as questões e os problemas levantados pelo “fazer notícias” são as de sempre, o que faz com que o “remédio” não deva ser algo de muito novo, como veremos.

1.2 Jornalismo, sociedade e democracia²⁹: para que servem o Jornalismo e os jornalistas

Neste ponto vamos ocupar-nos essencialmente das duas primeiras questões propostas por Nora French, a saber: “O que é jornalismo? Em que consiste o trabalho fundamental do jornalista?”. Essa abordagem será feita a partir de uma das perspectivas que a literatura sobre o jornalismo tende a adoptar (Shapiro *et alii*, 2006): o jornalismo compreendido a partir dos seus elementos e princípios. No Capítulo 2, adoptaremos o ponto de vista do outro eixo em torno do qual se organiza a produção teórica: a discussão da qualidade do jornalismo a partir dos seus atributos. Não se trata de perspectivas antagónicas, antes de diferentes enfoques.

Poderíamos fazer a mesma observação relativamente a esta abordagem em torno dos elementos e princípios do Jornalismo. As diferentes perspectivas e definições de Jornalismo³⁰ que enunciaremos não implicam formas opostas de olhar este campo, antes escolhas sobre os aspectos a realçar ou sobre as dimensões a que se confere maior importância. O percurso inicial que tomámos ao investigar esta forma de compreender o Jornalismo (o de encontrar o denominador comum no máximo número de definições) sofreu um ajustamento, no sentido da abordagem de Barbie Zelizer (Zelizer, 2004, 2005) ou de Jackie Harrison (Harrison, 2006). Para além de perceber o essencial do Jornalismo, parece-nos interessante compreender como o enunciam diferentes grupos de pessoas a ele ligados:

“Sendo o jornalismo ensinado como uma profissão, uma indústria, um fenómeno e uma cultura, têm emergido definições que reflectem diversas preocupações e objectivos. Jornalistas, professores de jornalismo e estudantes de jornalismo tomam diferentes caminhos quando pensam produtivamente sobre este assunto e, conseqüentemente, o esforço para definir o jornalismo segue em várias direcções. A forma como se nomeia, etiqueta, avalia e critica o jornalismo e a prática jornalística reflectem as populações de onde vêm os indivíduos, o tipo de trabalho noticioso, o meio, a tecnologia e o período histórico e local geográfico em causa” (Zelizer, 2005: 66).

²⁹ Não vamos no âmbito deste trabalho discutir o conceito de democracia, mas esclarecemos que o usaremos de acordo com a definição que dele fazem Anderson & Ward, assumindo que devem cumprir pelo menos cinco princípios básicos: sufrágio universal; eleições regulares e frequentes; resultados das votações precisos e honestos; liberdade de expressão; e liberdade de movimentos (Anderson & Ward, 2007: 18).

³⁰ Quando iniciámos esta investigação, adoptámos uma rotina que podemos classificar de “coleção de definições”. Recolhemos as definições de jornalismo que fomos encontrando nos vários textos que lemos, com o objectivo de identificar o seu denominador comum, que posteriormente identificaríamos como o valor essencial do Jornalismo. Posteriormente, acabámos por abandonar esta linha de investigação, em favor da abordagem que vamos aqui desenvolver, centrada também nos valores essenciais, mas também ilustrativa da diversidade de abordagens, uma opção que nos parece mais produtiva para o debate aqui desenrolado. No futuro, contudo, pretendemos retomar o trabalho inicial.

1.2.1 As vozes do Jornalismo: quem o discute e como o enuncia

Parecem-nos de muito interesse as abordagens de Zellizer e Harrison, pelo que vamos deter-nos nelas, mas não sem antes lhes deixar um pequeno reparo. Ambas as autoras seguem a mesma via de evidenciar a forma como jornalistas e académicos enunciam o Jornalismo, o que nos parece uma via de grande utilidade para perceber o conceito e a sua prática. Parece-nos, contudo, que esta utilidade poderá ser posta em causa se se traduzir numa cristalização da dicotomia jornalistas/académicos. Harrison (2006) vai mais longe e transforma a dicotomia num triângulo, ao acrescentar uma voz essencial, a do público, que denomina “senso-comum” (18).

O Jornalismo na voz do “senso comum” (cidadão)

Apesar de identificar a percepção do público sobre o Jornalismo como uma dimensão relevante a ter em conta quando se equaciona a forma como ele é enunciado, Harrison (2006) não chega a definir qual é exactamente essa percepção, provavelmente porque é aquela menos fácil de traçar pela falta de registos (resulta muito mais de conversas do que de escritos acessíveis). Ainda assim, refere duas tendências nas opiniões que são manifestadas: de nostalgia por uma época dourada do Jornalismo (que pode até nunca ter existido), tal como apontado por Gans (2004) para os próprios jornalistas, como veremos já de seguida; ou de reconhecimento e apreço pelo facto de a natureza mutável do ambiente dos media e das notícias reflectir a natureza complexa da forma como hoje em dia se fornecem notícias e o aumento das escolhas para os consumidores (18).

Harrison (2006) reconhece ainda e dá testemunho do interesse que o conhecimento e medição da opinião do público/audiência tem suscitado nas organizações jornalísticas que assim, face a um cenário de maior competição por consumidores, podem ajustar a sua oferta, ao nível da apresentação e dos próprios conteúdos (18). Ressalva contudo as dificuldades que podem colocar-se se se deixar que o público seja um “árbitro dos padrões jornalísticos”, algo que pode ser “problemático” (19), se isso implicar uma diminuição da qualidade dos conteúdos. Compreendemos bem este ponto de vista, mas consideramos que ouvir e compreender os pontos de vista do público não implicará necessariamente adoptá-los. Mas saber o que pensam e querem os cidadãos será sempre importante, pelo menos para poder avaliar a distância entre eles e o Jornalismo/os jornalistas. É uma informação que nos parece de muita utilidade para se pensar qualquer tipo de mudança.

O Jornalismo visto pelos jornalistas

Para Zelizer (2005) “os jornalistas são conhecidos por saberem o que são as notícias, mas não serem capazes de o explicar aos outros” (67)³¹. Isto não significa, contudo, que não falem de todo sobre o Jornalismo ou sobre os problemas e mudanças que a profissão enfrenta, nomeadamente a sua perda de poder, a vários níveis (Gans, 2004): “os jornalistas raramente falam sobre a sua falta de poder ou sobre os seus problemas e são relutantes em discutir com pessoas que os criticam. Em vez disso, juntam-se à crítica, à medida que um vasto número de jornalistas se transformam em críticos dos media” (35). Falar, de resto, está presente em várias das formas que têm de reagir aos problemas, que, para Gans, são seis: “a crítica aos *outsiders*” (36); estudando-se a si próprios (*self-study*) (36); através de vias alternativas, como o jornalismo público ou cívico (36, 37); culpando a audiência, pela sua falta de interesse em assuntos “sérios” (37); criticando os colegas jornalistas pelo excesso de ambição e ganância, que reduz a camaradagem (38,39); e, finalmente, o “declinismo” ou a percepção de que a profissão viveu uma época de ouro e que agora está inevitavelmente em declínio (41), uma visão algo mitológica e nostálgica.

São, então, seis as referências que se destacam quando os jornalistas enunciam o seu “ofício” (Zelizer, 2005): como um “sexto sentido”; como uma “vasilha”; como um “espelho”; como uma “história”; como uma “criança”; e como um “serviço”.

O Jornalismo como um **“sexto sentido”** traduz-se em expressões como o “sentido da notícia”, o “faro para a notícia” ou a “capacidade de cheirar a notícia” e traduz a noção de um talento natural e inato para perceber onde está e o que é uma notícia: assim, ou se nasce jornalista ou não. Zelizer (2005) identifica-o como um “conceito central” (68), muitas vezes no recrutamento, que também é usado para aludir a situações negativas, quando se diz que os jornalistas “perderam o cheiro da pista” ou que “têm narizes pouco desenvolvidos”.

Enquanto **“vasilha” ou receptáculo**, o Jornalismo é caracterizado como um “fenómeno com volume, materialidade, dimensão, profundidade e complexidade” (68) e diz respeito tanto ao acto de manter as notícias intactas como à preocupação em conservá-las dentro de limites (facilita e limita o acesso). Esta concepção assenta num conjunto de conceitos da produção jornalística, como o de “*news hole*” (um dia de notícias tem de encher um determinado espaço, vasilha, e quanto maior o

³¹ Esta foi uma experiência que testemunhámos na investigação empírica que realizámos (e trataremos à frente), mas não só em relação aos jornalistas: o mesmo pode dizer-se de estudantes e docentes de jornalismo.

espaço maior a quantidade de notícias que são necessárias); o “furo jornalístico” (*scoop*) (encher a vasilha antes de qualquer outra pessoa); ou a “profundidade jornalística” (o papel do Jornalismo é reflectir, de uma forma simples, a profundidade de acontecimentos complexos). Há, aliás, expressões associadas à prática (jornalismo de investigação, por exemplo) que reflectem esta faceta, como o “ir ao fundo das questões”.

A metáfora do Jornalismo como um **“espelho”** reporta-se ao trabalho de observação, de registo e de levar em consideração os acontecimentos enquanto eles se desenrolam e é uma perspectiva “central para a noção de objectividade” e na forma como os jornalistas e as organizações jornalísticas se apresentam ao público: descrevem muitas vezes o seu trabalho como fornecendo uma “lente para ver o mundo”, como resultado numa “cópia de um jornal”, como uma “compilação de relatos” (70) (os próprios nomes dos jornais muitas vezes reflectem isto mesmo). Enquadraríamos aqui a perspectiva de Harrison (2006), para quem os jornalistas olham para o Jornalismo como o **“primeiro rascunho da história”** (21), uma espécie de legado que permite compreender o desenrolar dos acontecimentos quando eles acontecem (sem o rigor de um relato histórico propriamente dito), por observação ou relato de fontes. Esta noção baseia-se na crença dos jornalistas de que são capazes de produzir informação actual, verdadeira e objectiva sobre os acontecimentos

A noção do trabalho jornalístico como uma **“história”** tem que ver com a forma como os jornalistas se referem aos diferentes géneros (enquanto *news stories*) - breves, notícias, reportagens, crónicas – e têm diferentes expectativas relativamente ao tipo de informação que cada uma deve realçar, ao estilo em que é escrita, à posição que vai ocupar e ao papel que desempenha (Zelizer, 2005: 70), enfim, à forma como a história vai ser contada. Deste ponto de vista, costuma ganhar relevância a distinção entre *“hard news”* e *“soft news”*, estando as primeiras associadas a um “estilo simples” (*plain style*) e as segundas ao uso de técnicas narrativas para produzir efeitos como o drama, o envolvimento emocional ou a moralização dos temas (71). Expressões como “a história por detrás da história” ou a “série noticiosa” são testemunho desta vertente, que tem envolvido alguns aspectos negativos associados às várias violações deste “contar de histórias”: plágio, invenção ou erros de citação.

Ver o Jornalismo como uma **“criança”** decorre do facto de, para muitos jornalistas, as notícias deverem ser cuidadosamente acarinhadas e colocam-se como seus “cuidadores”. Vêem o Jornalismo como não só frágil e vulnerável – um fenómeno que requer atenção, supervisão e cuidado –, mas que muitas vezes exige um estado de total disponibilidade imprevisível e irracional” (Zelizer, 2005: 71). É a

imagem que é, de resto, ficcionada pela literatura, cinema e televisão. Esta concepção do Jornalismo impõe aos jornalistas um papel de vigilantes (*watchdog*), em que tomam conta do processo de produção noticiosa como se fossem amas.

Os jornalistas também pensam no Jornalismo com um **“serviço”** de interesse público, feito a pensar nas necessidades de uma cidadania saudável e que está etimologicamente plasmado em expressões como o “serviço noticioso” ou o “serviço de agência” (72). Esta perspectiva recebeu um novo fôlego com a ascensão do “jornalismo público”, que define o Jornalismo precisamente a partir da sua capacidade de servir o público.

O Jornalismo visto pelos académicos

A forma como os académicos falam sobre o Jornalismo, ou os olhos com que o vêem, deriva, naturalmente, das correntes teóricas que tomam por referência para a investigação que conduzem, que é o mesmo que dizer que vêem o Jornalismo com as lentes que olham para o mundo. Harrison (2006) reconhece isto mesmo: “O estudo das notícias tem atraído estudiosos de várias disciplinas académicas e variam as opiniões sobre o contributo. As notícias são estudadas de uma variedade de perspectivas. Académicos dos campos da sociologia, história, política economia, antropologia, direito, psicologia, todos viram nas notícias uma área de investigação válida” (23).

Para Zelizer (2005), há cinco definições principais da forma como os académicos olham para o Jornalismo: como uma “profissão”; como uma “instituição”; como um “texto”; como “pessoas”; e como uma “prática”. Já Harrison (2006) centra-se nas grandes abordagens teóricas (e metodológicas) que são tomadas por referência para estudar as notícias: a “economia política marxista e a economia política crítica”; as abordagens “culturalistas”; as notícias como “um produto organizacional”; e a “teoria dos novos media”. Embora o critério de classificação e organização de Zelizer e Harrison não sejam os mesmos, não estamos, como veremos, perante modelos incompatíveis.

O olhar para o Jornalismo enquanto **“profissão”** levanta algumas questões na actualidade, na medida em que “os jornalistas de hoje apresentam poucos dos traços pelos quais os sociólogos tendem a identificar as profissões – certos níveis de perícia (*skill*), autonomia, orientação para um serviço, procedimentos de habilitação, testes de competências, organização, códigos de conduta, programas de treino e formação” (Zelizer, 2005: 73). Independentemente dos desacordos nesta matéria, a ideia de profissão e a investigação sobre o tema sobrevivem, muitas vezes, sob a forma de trabalhos sobre as

normas, valores e práticas profissionais e as “preocupações com o profissionalismo continuam implícitas em muita da literatura sobre jornalismo” (Zelizer, 2005: 73).

O Jornalismo enquanto “**instituição**” retrata o campo como um fenómeno complexo e em larga escala, “cujo efeito principal é exercer poder, moldar a opinião pública e controlar a distribuição de recursos informativos ou simbólicos na sociedade” (73). Esta perspectiva implica, assim, olhar o Jornalismo a partir das contingências históricas e situacionais nas quais desempenha um conjunto de tarefas ou funções sociais, culturais, e económicas e políticas.

Os académicos que se interessam pela “distribuição padronizada de notícias” (Zelizer, 2005: 74) olham para o Jornalismo como um “**texto**” e partem da ideia que os textos jornalísticos tendem a ter características próprias (e tacitamente acordadas) como a preocupação com um determinado tipo de eventos, actualidade e factualidade. Esta linha de trabalho preocupa-se com aspectos como a evolução dos géneros jornalísticos e dos “estilos” e dos enquadramentos (*frames*) a partir dos quais os jornalistas e as organizações estruturam a apresentação dos acontecimentos.

Olhar para o Jornalismo a partir das “**pessoas**” que nele trabalham é uma abordagem que prevalece desde o início dos estudos sobre a área (Zelizer, 2005), nomeadamente sobre os tópicos da definição das características dos jornalistas e do apuramento dos que fazem ou não parte da comunidade.

Enquanto “**prática**”, ou um conjunto de práticas, estuda-se questões associadas à recolha, apresentação e disseminação. O enfoque deste tipo de reflexão são as dimensões práticas e simbólicas, nomeadamente os seus efeitos pragmáticos como o *agenda-setting* e formação de consensos, “confiando em rotinas, práticas e fórmulas testadas” (Zelizer, 2005: 76). Mais recentemente, criou-se o interesse pelas mudanças associadas às novas tecnologias.

Tomando agora o modelo organizador da produção académica proposto por Harrison (2006), temos os trabalhos produzidos no âmbito da “**economia política**”, preocupados em abordar as questões das estruturas dominantes de poder e da redução da diversidade nos media, em função da análise da sua estrutura de propriedade e controlo. A relação entre os determinantes económicos dos media e o seu conteúdo é feita sempre a partir de factores externos aos media.

Já abordagem “**culturalista**” é bem menos homogénea que a anterior (Harrison, 2006: 28), mas, em termos gerais, poderá dizer-se que tem por base a noção de que “os media noticiosos produzem um produto carregado de valor, que pode parecer ‘neutro’, mas, de facto, representa muitas das

perspectivas estabelecidas ou dominantes” (29). A autora aponta três características principais aos estudos que podem ser aqui incluídos:

“Em primeiro lugar, tal como a economia política, localiza a fonte de ‘desvio’ ou influência sobre as notícias num ambiente externo ao da organização jornalística. Em segundo lugar, reconhece que esse ambiente está repleto de perspectivas diferentes e contrastantes e formas de expressão a precisar de serem lidas, ouvidas ou visionadas. Em terceiro lugar, afasta-se de uma interpretação do consumo de notícias somente em termos de determinantes de classe ou socioeconómicas e introduziu a etnicidade, género e idade como factores a serem considerados” (Harrison, 2006: 29).

Apesar deste contributo, Harrison (2006) reconhece-lhe uma limitação: o facto de ignorar o processo de produção dos textos, ao concentrar-se apenas no seu consumo. Assim, são feitas suposições sobre o processo de produção através da interpretação dos textos e das mensagens ideológicas que encerram.

Já o estudo da “**organização social da redacção**” procura compreender as práticas efectivamente envolvidas na produção das notícias e tende a olhar para as abordagens anteriores como sendo algo “conspiratórias” (McNair, 1996, cit. por Harrison, 2006: 31). Em vez de se concentrarem nos factores externos, os académicos que investigam debaixo deste ‘chapéu teórico’ consideram antes o factor explicativo do próprio processo de produção nas notícias. As suas preocupações serão, então, por um lado, os mecanismos de controlo e constrangimentos impostos aos jornalistas pelas organizações e, por outro lado, a inevitabilidade da construção social da realidade em qualquer sistema social (Schudson, 2000, cit. por Harrison, 2006), o que se traduz no estudo de questões como as (várias) rotinas de trabalho ou a ideologia profissional dos jornalistas.

Quanto à “**teoria sobre os novos media**”, centra-se nas mudanças produzidas devido ao rápido crescimento da comunicação à escala global e ao desenvolvimento das novas tecnologias. Harrison (2006) organiza os investigadores cujo trabalho aqui se inscreve em dois grandes grupos: os optimistas e os críticos. Resumidamente, os primeiros acreditam na capacidade da tecnologia para mudar a sociedade e criar uma “sociedade da informação”, enquanto que os segundos reconhecem os efeitos e impacto da tecnologia na sociedade, no Jornalismo e nas notícias em particular, mas não acreditam numa “revolução da informação”, afastando-se de uma lógica de “determinismo tecnológico” (Harrison, 2006). No próximo ponto (1.2), trataremos esta questão com mais detalhe.

A revisão de literatura que levámos a cabo no âmbito deste trabalho revela, de facto, mais ou menos aproximadamente, as orientações de Zelizer (2005) e Harrison (2006), que, como dissemos, não se excluem mutuamente. Ver o Jornalismo como um **“texto”** (Zelizer, 2005) poderá ser uma perspectiva integrada numa abordagem **“culturalista”** (Harrison, 2006). Da mesma forma, abordá-lo do ponto de vista da **“economia política”** (Harrison, 2006) tem subjacente uma visão do Jornalismo como uma **“instituição”** (Zelizer, 2005). E vê-lo como um conjunto de **“pessoas”** que exercem uma “profissão” através de uma determinada **“prática”** (Zelizer, 2005) é, certamente, olhá-lo do ponto de vista da **“organização social da redacção”** (Harrison, 2006).

Numa tentativa de articular a nossa própria aferição das perspectivas dos académicos de acordo com os modelos das autoras que tomámos por referência, acrescentaríamos uma outra dimensão a esta última abordagem, a que vê o Jornalismo a partir da “organização social da redacção”: a da **“definição técnica”**. Colocaríamos aqui desde logo a definição tradicional das tarefas atribuídas ao jornalista generalista, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT)³², que consiste em “em recolher, relatar, e comentar as notícias e as informações relativas a acontecimentos de actualidade, com vista à sua publicação na imprensa ou à sua transmissão pela rádio ou pela televisão” (Bohère, 1984: 9, cit. por Soares, 2004: 39)³³. Podemos acrescentar uma outra, a de McNair, quando entende o Jornalismo como “qualquer texto com autoria, por escrito, em formato áudio ou visual, que reclama ser (ou é apresentado à sua audiência como) uma declaração verdadeira sobre, ou um registo de, alguma característica (nova) até então desconhecida do mundo social actual” (1998:4). Estas são, efectivamente, definições eminentemente centradas em tarefas e neutras do ponto de vista ideológico: não se colocam (no texto estrito em que são formuladas) em qualquer quadrante quanto ao valor/papel do Jornalismo na sociedade, nem se percebe quais as “lentes” pelas quais o Jornalismo é olhado. Não significa isto que não o enquadrem enquanto um produto dos media: “Esta definição, e os

³² Ver em <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>.

³³ Vale a pena determo-nos por instantes na actividade da OIT, apenas para dar nota da distinção que esta instituição faz entre os conceitos de “trabalho/emprego” e “ocupação”. De acordo com a ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) (Ver em <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>), um trabalho é “um conjunto de tarefas e deveres desempenhados, ou destinados a serem desempenhados, por uma pessoa, para um empregador ou num regime de trabalho por conta própria”; já uma ocupação consiste num “conjunto de trabalhos cujas principais tarefas e deveres caracterizam-se por um elevado grau de similitude”, sendo que “uma pessoa pode estar associada a uma ocupação através do principal emprego actual, de um segundo trabalho ou de um emprego anterior”. Neste sentido, o jornalismo seria uma ocupação e ser editor, freelancer ou repórter fotográfico seriam trabalhos do jornalismo. Apenas a título de curiosidade, a profissão de jornalista está classificada pela OIT, nestas categorias: Profissionais (2); Profissionais legais, sociais e culturais (26): Autores, jornalistas e linguistas (264); e, finalmente a profissão de jornalista (2642).

elementos que enfatizei, permitem-nos distinguir o Jornalismo de outras formas de discurso cultural que podem ser semelhantes em alguns aspectos” (McNair, 1998:4).

Concebemos um segundo grupo de entendimentos sobre o Jornalismo e o seu papel, em que ele é identificado como uma forma de cultura (ou mesmo de arte, como veremos) e entendido a partir daqui. Em termos gerais, pode dizer-se que esta abordagem parte do princípio de que os media em geral “podem ser mais bem compreendidos ao serem considerados no contexto mais vasto do conjunto das práticas culturais de que são tributários e parte integrante”, o que faz com que se possam enquadrar numa mesma perspectiva de análise, tanto empírica como teórica (Pronovost, 1996: 6). E até mesmo autores que não inscreveríamos, à partida, nesta abordagem, deixam sinais nas definições que produzem desta ‘marca cultural’:

“A forma como o jornalismo opera numa determinada sociedade é produto da cultura, tanto quanto a expressão musical ou os hábitos alimentares (...) Reconhecemos o jornalismo com algo que influencia profundamente a nossa maneira de pensar e substitui e complementa as formas tradicionais de conhecimento” (Burgh, 2005: 17).

“A função do jornalismo é muito vasta: a comunicação. A comunicação é a coordenação social de indivíduos e grupos através de sentidos e símbolos partilhados (...) O jornalismo é o negócio ou a prática de produzir e disseminar informação acerca de assuntos contemporâneos, com importância e interesse público generalizado. É o negócio de um conjunto de instituições que consiste em publicar periodicamente (normalmente diariamente) informação e comentários sobre assuntos contemporâneos, normalmente apresentados como verdadeiros e sinceros, a uma audiência anónima e dispersa, de maneira a incluir a audiência num discurso tomado como publicamente importante” (Schudson, 2003: 11).

Já Zelizer (2005) critica as “visões limitadas e incompletas” sobre o Jornalismo e considera que, como académicos, podemos fazer melhor, adoptando uma perspectiva abrangente do conceito de “cultura” no Jornalismo³⁴:

“Ver o jornalismo pela lente da cultura oferece uma maneira de fazer isto. O constructo da cultura oferece uma forma de reparar a negligência de longa-data relativamente às contradições do jornalismo, ao mesmo tempo que se leva em conta o fluxo do seu território. (...) Porque reconhecer o jornalismo como uma cultura – uma teia complexa de sentidos, rituais, convenções e sistemas de símbolos – e ver os jornalistas, que fornecem diferentes tipos e discursos acerca dos acontecimentos públicos, como os seus facilitadores

³⁴ Este não é, como havíamos já referido, um conceito de fácil apreensão. Essa mesma circunstância é apontada por Thomas Hanitzsch: “A falta de consenso sobre o conceito de cultura e a forma como deverá ser aplicado em investigação produziu um corpo de literatura disperso. Há claramente a necessidade de uma fundação teórica elaborada, na qual o conceito de cultura do jornalismo possa ser conceptualizado e operacionalizado. Em segundo lugar, este conceito-chave para a análise cultural do jornalismo tem de ser estabelecido de tal forma que assegure o máximo de estabilidade conceptual e validade em diversos contextos culturais” (Hanitzsch, 2007).

oferece uma forma de pensar acerca do fenómeno dando conta das suas dimensões em mudança, muitas vezes contraditórias. Por definição, então, a cultura do jornalismo fornece uma forma de, ao mesmo tempo, pensar o jornalismo de forma mais ampla e em conjugação com a sua variância interna” (Zelizer, 2005a: 198).

Esta autora acaba por colmatar uma das limitações que Harrison (2006) aponta à perspectiva “culturalista”, que é a de se centrar apenas nos textos: “A cultura reconhece os vários momentos de criação e revisão do Jornalismo, com todos os seus problemas, limitações, contradições e anomalias (...). De facto, isto significa que ver o jornalismo por uma lente cultural interroga estratégica e vincadamente os fundamentos articulados do jornalismo e da prática jornalística que podem ter sido tomados por garantidos em outro lugar da academia” (Zelizer, 2005a: 200).

Uma forma de levar ao extremo esta abordagem a partir da cultura é, julgamos nós, a de Stuart Adam, ao equiparar o Jornalismo a uma “forma de arte”, defendendo, por isso, o seu regresso, e do seu ensino, às Humanidades e às Ciências Sociais:

(...) o estudo do jornalismo deveria ser revigorado pelo espírito da arte e das humanidades. As humanidades, devidamente entendidas, celebram a criação, mais do que o poder. Celebram as mais altas realizações da imaginação humana e meditam nelas como pontos de partida para a vida civilizada e para o discurso. O ensino e a prática do jornalismo podem beneficiar de uma reformulação num mundo assim. Dito de outra forma, à medida que o jornalismo é ensinado, ele devia ser banhado na luz da Imaginação e na ideia de que o jornalismo pode ser, e muitas vezes é, uma das nossas maiores artes” (Adam, 1993: 48).

Num terceiro grupo, colocaríamos as perspectivas que, de uma forma ou de outra, se identificam com o “modelo alternativo”, tal como caracterizado por McNair, cuja definição recordamos: o Jornalismo (tal como tem existido) faz parte de “uma máquina cultural, cuja função principal é a de manter as relações de dominação e subordinação entre grupos fundamentalmente não iguais na sociedade” e serve “não [os interesses públicos] (...), mas os interesses dominantes, privados e egoístas da sociedade” (McNair, 2002: 22). Vamos aqui agregar, todavia, propostas muito menos extremas na crítica ao “modelo normativo”.

No sentido em que esta proposta se organiza por contraponto ao “modelo de competição ou normativo”, integramos aqui as propostas do “jornalismo público” ou do “jornalismo cidadão”, tendo em conta que se colocam numa posição crítica em relação ao paradigma vigente, que consideram pouco atento aos cidadãos e pouco vocacionado para estimular e acolher a sua participação. Jay

Rosen, a título ilustrativo desta posição, refere-se à viragem para “uma outra variedade de jornalismo, mais em sintonia com as necessidades de uma democracia em dificuldade do que com as regras de uma profissão tacanha” (Rosen, 2000: 4). E esclarece a sua posição:

“A democracia de um país pode pertencer directa ou indirectamente aos seus cidadãos, mas o processo democrático só pode ser verdadeiramente significativo se esses cidadãos estiverem informados. O trabalho do jornalismo é informá-los” (Gans, 2004: 1)

“Esta outra abordagem conheceu vários nomes. Eu chamei-lhe jornalismo público; outros preferiram jornalismo cívico ou, por vezes, jornalismo comunitário. Fosse qual fosse o nome, tinha um objectivo geral: remodelar o trabalho da imprensa para que pudesse apoiar um clima público mais saudável” (4). E acredita que há vantagens para o Jornalismo: “e talvez o jornalismo, ao fazer alguma coisa para ajudar, possa melhorar-se a si mesmo e recuperar alguma da sua autoridade perdida” (5).

Mas, em nossa opinião, este posicionamento crítico não resulta de uma negação do modelo normativo, mas antes de uma crítica à sua (falta de) implementação prática, com alguns ajustamentos. Basta, de resto, ver a definição de Jornalismo que Rosen dá, logo na primeira página da sua obra, ao compará-lo com outras profissões: “Mas o jornalismo, noutros aspectos, é como as profissões mais honradas. Espera que o praticante individual e a prática jornalística como um todo sirvam o bem-estar geral – não através da mão invisível da competição, mas directamente, através de actos de jornalismo que equivalem a serviço público” (2000: 1).

Também Herbert Gans (Gans, 2004) se coloca numa posição que poderá ser considerada “alternativa”, mas, parece-nos, muito mais moderada que as propostas do jornalismo público ou da economia política. Para este autor, os problemas com a normatividade do Jornalismo advêm da normatividade da própria concepção de democracia:

“O Sonho [da democracia dos cidadãos] é um ideal. A maioria das pessoas gostaria de acreditar nele, incluindo os jornalistas, mesmo enquanto estão ocupados a relatar o funcionamento e mau funcionamento da (...) democracia real. A democracia ideal precisa de uma sociedade, uma economia, classes, poder e outras estruturas (...). Não surpreendentemente, a democracia ideal tem cidadãos ideais: um único público, muitas vezes de pensamento unitário, que deixa de fora os verdadeiros cidadãos, com interesses, crenças e valores opostos. Neste e noutros aspectos, o Sonho é muito simplista.

O valor do Sonho reside no seu objectivo: estabelecer um papel democrático viável para a cidadania” (Gans, 2004: 1,2).

Por causa disto, os jornalistas vêem-se na situação de uma quase dupla lealdade, visto que, por um lado, acreditam na missão de “suporte e fortalecimento do papel dos cidadãos numa democracia”

(Gans, 2004:21), mas, por outro lado, essa sua missão é também o seu trabalho e sua fonte de rendimento, o que lhes levanta problemas quando trabalham “principalmente para media noticiosos comerciais, que tentam fornecer aquilo que as audiências vão aceitar e pelo qual os anunciantes vão pagar (21). Ora, se “grande parte da audiência está mais interessada em manter-se a par das notícias do que em serem cidadãos politicamente envolvidos” (21), isto é, outros factores, como a perda de poder que enfrentam, tornam o cumprimento da “missão” mais complicado para os jornalistas.

São vários, para Gans, os desafios que se lhes colocam: as pressões económicas pelo lucro e a redução dos orçamentos das redacções afectam o controlo dos jornalistas sobre as notícias e a sua autonomia profissional para as moldar (24); os formatos em que as notícias são “empacotadas” e disseminadas (a substituição parcial das “*hard news*” pelas “*soft news*”)(28), uma questão que abordamos no Capítulo 2; o desaparecimento/encolhimento das audiências (circulação e audiências), o que afecta a base económica das empresas, com o fecho de jornais e a diminuição das equipas nas redacções (31); e a diminuição da credibilidade do jornalismo e dos jornalistas junto das audiências (33). E todos estes factores podem ter consequências profundas e não serão de fácil resolução:

“Embora muitos dos problemas dos media noticiosos e dos jornalistas digam respeito à rotina diária de recolha e difusão de informação, considero estes problemas num quadro mais vasto como obstáculos à contribuição dos jornalistas para a democracia. Se os jornalistas tivessem mais oportunidades para perseguir o ideal democrático da profissão, teriam de considerar uma forma de reorganizar a linha de produção jornalística para reduzir a ênfase nas “*top-down news*” e na publicitação dos poderosos. Teriam também de descartar os métodos de redução de dados que usam - ou encontrar novos - e tornar os cidadãos mais noticiáveis (*newsworthy*). Mas os jornalistas teriam de, antes de mais, fazer com que as empresas jornalísticas se responsabilizassem pelos custos económicos e logísticos que acompanham estas mudanças.

Até que isto aconteça, os jornalistas têm trabalho suficiente para repensar o seu ideal democrático, relacioná-lo mais com as realidades da democracia que relatam diariamente, e descobrir como caminhar da realidade para o ideal” (68).

E independentemente das dificuldades, há várias estratégias que os jornalistas podem implementar para promover essa aproximação à “realidade”: tornar as notícias mais ‘amigáveis’ (“*user-friendly news*”) (92), porque, para envolver mais as audiências, é preciso descobrir o que é que as pessoas acham que precisam de saber, perceber o que os jornalistas acham que as audiências precisam de saber e conciliar isto (exemplo nosso: a utilização de infografias); promover as “*participatory news*” (95), ou seja, tornar os cidadãos mais noticiáveis, mais parte das notícias (cartas, emails, ir aos sítios

onde andam as pessoas, notícias que ajudem a mobilizar as pessoas); e, finalmente, o “jornalismo explicativo”, contextualizante dos acontecimentos (99). Desta forma, será possível caminhar para uma “democracia dos cidadãos”: “Pode permanecer sempre um ideal, mas levá-lo a sério é, seja como for, um exercício válido” (125).

Na linha da proposta de Gans, Neveu (2005) também acredita que as mudanças podem ser espaços de renovação, nomeadamente do espaço social:

“A crescente atenção dedicada à valorização de um ponto de vista ‘de baixo para cima’ sobre a actualidade prolonga-se numa preocupação explícita em contribuir para um debate social que procura renovar os interlocutores legítimos e pôr em causa o monopólio dos especialistas dos detentores de cargos eleitos sobre a hierarquia das questões debatidas. Este movimento traduziu-se nos Estados Unidos na experiência do Public ou Civic Journalism” (Neveu, 2005: 126).

Não raras vezes, como tivemos oportunidade de ir percebendo, as várias perspectivas sobre “o que é o Jornalismo” e “para que serve” colocam-se num ponto de vista crítico em relação ao chamado “modelo normativo”. Contudo, pensamos poder dizer que não operam fora dele. Criticam-no pela sua estreiteza, evidenciam as dificuldades que encerra a sua aplicação e a distância entre os seus pressupostos e a realidade. Mas todos partem de um entendimento do Jornalismo como algo que tem um papel importante e insubstituível que é o de fornecer aos cidadãos a informação de que precisam para formar opiniões e tomar decisões nas sociedades em que se inserem que deverão ser democracias, visto que é em liberdade que ele é plenamente exercido. Por isso, dedicamos a seguir algumas páginas a esta relação entre Jornalismo e democracia, o preceito base do “modelo normativo”.

1.2.2 Os elementos e os princípios do Jornalismo

Finalmente, agregamos num último grupo de perspectivas as que de alguma forma perfilham a visão do “modelo normativo”. Esta é, como vimos, um ponto de vista para enunciar o Jornalismo que Zelizer (2005) não identifica enquanto tal, mas pode ser considerada o ponto em comum nos discursos de jornalistas e académicos: traduz a forma de os jornalistas verem o Jornalismo como um “serviço” e pode ser integrada na abordagem do Jornalismo como “instituição” que é feita pelos académicos (uma

dimensão de análise que também incorpora as perspectivas do “modelo alternativo”). Também é aqui que nos colocamos, como tivemos já oportunidade de esclarecer, embora, como veremos, nem todas as perspectivas que aqui se podem enquadrar sejam iguais.

Uma das posições mais assertivas sobre a relação entre Jornalismo e democracia vem de Carey, que já mencionámos antes e retomamos agora, para ilustrar o lado mais “extremo” do *continuum*:

“O jornalismo e a democracia partilham um destino comum (...). Sem as instituições ou o espírito da democracia, (...) os jornalistas ficam reduzidos a propagandistas ou entertainers (...).

(...) Quando os jornalistas medem o seu sucesso comente pelo volume de leitores e tamanho da audiência, pelos lucros das suas companhias ou pelos seus rendimentos, estatuto e visibilidade, caíram na tentação de falsos deuses (...). (Carey, 1999: 16,17).

Sem estabelecerem esta ligação “visceral” entre Jornalismo e democracia, encontramos várias outras posições que, partindo desse pressuposto, enfatizam diversas características dessa relação. Por exemplo, a capacidade do Jornalismo para suscitar comentários e debate: “(...) são os meios que mantêm a existência de uma constelação de factos que não se desvanecem quando são difundidos, mas antes impressionam a audiência, dão que pensar, suscitam comentários e continuam presentes da conversação” (Gomis, 1991: 18). Neste sentido, o jornalista deve agir como um intérprete: “A interpretação da realidade como um conglomerado de notícias responde a uma expectativa do público e a necessidades técnicas (...) Cabe, por isso, à actividade profissional chamada Jornalismo dar uma versão concentrada, dramatizada e sugestiva da realidade social actual, que escolha o mais interessante entre tudo o que é conhecido, por ter ocorrido” (Gomis, 1991: 18, 19).

Já outros autores aproximam-se da posição de Carey, evidenciando a

“Os jornalistas são, muitas vezes, descritos como ‘watchdogs’ ou ‘defensores’. Ambas as metáforas sugerem que os jornalistas devem agir ‘em nome do público’, fornecer-lhe a informação necessária para uma tomada de decisão democrática, defender a sociedade da corrupção, e lidar com assuntos que interessam ao público. Da mesma forma, o discurso jornalístico usa frequentemente a retórica da missão, dever e serviço quando discute a relação entre os jornalistas e as suas audiências” (Tsfati et alii, 2006: 152).

“Os meios do jornalismo são os jornalistas: a informação, notícias e opinião que eles recolhem e criam; e um processo através do qual o trabalho dos jornalistas é partilhado com o público. Mas o fim do jornalismo, o objectivo do jornalismo, é um público informado e um público informado é a pedra angular da democracia (Harris, 2001: 107).

“É um lugar-comum a sugestão de que enquanto que o ideal da esfera pública é raramente atingido na prática, o jornalismo democrático deve lutar por oferecer acesso público a um relato completo dos eventos publicamente relevantes, e uma grande amplitude de opiniões sobre assuntos sociais e políticos. É igualmente comum questionar a realização desses ideais, com base no argumento de que os preconceitos dos jornalistas, as pressões políticas, os imperativos comerciais ou outros factores enviesam sistematicamente a selecção e enquadramento das notícias (Hackett & Uzelman, 2003: 331).

“Uma imprensa livre e independente é essencial para a liberdade humana. Nenhum povo pode manter-se soberano sem uma imprensa vigorosa que difunde as notícias, examina assuntos cruciais e encoraja uma sã troca de ideias. Em reconhecimento do papel vital da imprensa na sociedade, muitos países atribuem-lhe protecções legais especiais, nas Constituições ou outras leis (...). Onde este estatuto especial foi concedido à imprensa, as organizações noticiosas têm mantido um elevado padrão de serviço público e confiança dos cidadãos. Com o tempo, este ideal tornou-se num alicerce do jornalismo, uma tradição duradoura através da qual a imprensa livre tem sido uma força poderosa de progresso e de participação na sociedade de cidadãos informados” (Anonymous, 2002: 56).

“Sem uma cidadania informada, a democracia fica empobrecida e em risco” (Franklin, 1997).

“O declínio do jornalismo de imprensa cria problemas não só para o negócio, mas também para a democracia. Como é que os cidadãos vão conseguir obter a informação de que precisam para fazer o sistema funcionar? Em nome da democracia, se o modelo tradicional de negócio já não funciona, temos de tentar percebê-lo o suficiente para ajudar a repará-lo ou a substituí-lo” (Meyer, 2004: 66).

Treillard, 2006:

“O cerne do problema está, na verdade, na natureza dual dos media. Eles são a espinha dorsal do processo democrático. Fornecem a informação política em que os votantes baseiam a sua decisão. Identificam os problemas na sociedade. E também desempenham o papel de vigilantes com os quais contamos para nos revelarem os erros dos que detêm o poder. Mas os media também são uma actividade comercial num ambiente tecnológico em rápido movimento.

Por isso, os media desempenham um importante papel na construção das características económicas, políticas, sociais e culturais de um país” (3).

“Em todos os lugares onde existem, os media um papel vital e definidor para a democracia. Na verdade, a democracia quase nunca floresce sem media eficientes e independentes. O desenvolvimento sem precalços da democracia está ligado ao papel dos media, na criação e difusão de informação, imagens e ideias” (4).

“O processo democrático assume que os cidadãos individuais têm a capacidade de pedir contas aos representantes eleitos. Na prática, a prestação de contas política requer uma variedade de condições institucionais, incluindo eleições livres e frequentes, a presença de partidos políticos fortes e, particularmente importante, um sistema de media que forneça uma quantidade suficiente de informação sobre as questões públicas, de maneira a chamar a atenção de cidadãos relativamente desatentos” (Curran et alii, 2009).

“A democracia não pode funcionar eficientemente sem uma imprensa livre, que desempenha bem o seu papel de vigilante e de fonte de informação. Em outras palavras, a imprensa tem de fazer bem o seu papel para que a democracia tenha sucesso. Como já referimos, o que bom para a democracia também é bom para a imprensa” (Patterson, 2000: 15).

responsabilidade social dos jornalistas e colocando a liberdade como condição necessária para o seu exercício:

“ (...) o jornalismo é o ofício democrático por excelência. Argumentamos que ele nasce exclusivamente num sistema de direitos que permite a liberdade de expressão, e, mais ainda, argumentamos que opera numa cultura de cidadania em que a verdade dos factos verificáveis são bens essenciais. Tomamos a perspectiva de que os jornalistas têm um contrato social com os seus concidadãos para colocarem à vista um mundo real (...). Acreditamos que quanto mais rico for o retrato, mais ricas serão as possibilidades da vida em democracia” (Adam & Clark, 2006: xi).

Bill Kovach e Tom Rosenstiel tentaram, no âmbito dos trabalhos do *Committee of Concerned Journalists* (CCJ) (administrado pelo *Project for the Excellence of Journalism*), perceber o que é o Jornalismo e para que serve, a partir das percepções de dois grupos: cidadãos e jornalistas³⁵. Daqui resultou o elenco, numa Declaração de Propósito Partilhado (*Statement of Shared Purpose*), de nove Princípios pelos quais se deve reger o Jornalismo, encabeçados por uma definição:

“Depois de uma análise alargada, por parte dos próprios jornalistas, sobre o carácter do jornalismo no final do século XX, propomos este entendimento comum sobre o que define o nosso trabalho. O propósito central do jornalismo é o de fornecer os cidadãos a informação precisa e confiável de que necessitam para funcionar numa sociedade livre.

Isto engloba muitos papéis – ajudar a definir a comunidade, criar uma linguagem e um conhecimento comuns, identificar os objectivos, os heróis e os vilões de uma comunidade e levar as pessoas além da complacência. Este propósito também envolve outros requisitos, como entreter, servir de vigilante (*watchdog*) e dar voz aos que não a têm.

Com o tempo, os jornalistas desenvolveram nove princípios essenciais que cumprem essa missão. Eles constituem o que poderia ser descrito como uma teoria do jornalismo.”³⁶

³⁵ O projecto teve início em 1997 e consistiu numa pesquisa nacional entre cidadãos e jornalistas, para identificar e clarificar os princípios subjacentes ao jornalismo. Depois de quatro anos de investigação, que implicaram 20 fóruns pelos EUA, uma revisão da literatura sobre a história do jornalismo, uma pesquisa nacional aos jornalistas, entre outras iniciativas, o grupo divulgou uma Declaração de Propósito Partilhado (*Statement of Shared Purpose*), que identificada nove Princípios, que se tornaram na base da obra *The Elements of Journalism* (Kovach & Rosenstiel, 2003).

³⁶ <http://www.journalism.org/resources/principles/>

São estes os nove princípios propostos por Kovach e Rosenstiel (2003): a primeira obrigação do jornalismo é para com a verdade; a sua primeira lealdade é para com os cidadãos; a sua essência é uma disciplina de verificação; os seus praticantes devem manter independência daqueles que cobrem; deve funcionar como uma monitorização independente do poder; deve proporcionar um fórum para a crítica pública e para o compromisso; deve lutar para tornar o significativo interessante e relevante; deve manter as notícias abrangentes e proporcionais; e, finalmente, os seus praticantes devem ser autorizados a exercer a sua consciência pessoal.

Já McNair (McNair, 2000), quando aborda a questão do ponto de vista do jornalismo político estabelece essa relação claramente, num contexto em que a forma como os cidadãos experienciam a política contemporânea é em grande parte através dos media: “(...) Que as acções do governo e do estado, e os esforços e interesses das partes que competem para exercer o poder político, deveriam ser sustentadas e legitimadas pelo escrutínio crítico e pelo debate informado proporcionado pela instituições dos media é um pressuposto normativo que une todo o espectro político, da esquerda à direita” (1). Ressalva também a dimensão de construção inerente ao trabalho jornalístico: “(...) Os registos da realidade política proporcionados pelos media são construções complexas, que incorporam o trabalho de ambos os grupos, que deveria idealmente cumprir, mas nem sempre cumpre, os padrões da precisão informativa e da objectividade esperadas da comunicação política numa democracia liberal” (1). Destaca ainda uma dimensão que nos é muito cara, também contemplada no trabalho de Kovach e Rosenstiel (2003), que é da participação indispensável dos cidadãos nos debates, sobre o Jornalismo e sobre os assuntos que tocam as suas vidas e as suas decisões, em nome dos quais os jornalistas trabalham:

“Ainda assim, muitas vozes importantes estão ausentes – sobretudo as do próprio público: aquela grande massa de cidadãos normais que constituem a maior parte da audiência do jornalismo político, e para cujo hipotético benefício funciona toda a máquina infernal da comunicação política. O que é que eles pensam dos assuntos debatidos tão intensamente pelos académicos, jornalistas e políticos em seu nome?” (3).

Outras perspectivas mais críticas quanto à relação necessária do Jornalismo com a democracia podem ser encontradas na literatura. Não se trata de negar essa ligação, mas antes de evidenciar as dificuldades e problemas que levanta, principalmente quando colocada como condição necessária. Vejamos os exemplos de James Curran e Michael Schudson.

Curran (2005) argumenta que “a literatura sobre os media e a democracia precisa de uma camiã de mudanças para carregar os cacos acumulados em dois séculos. O que deveria ser descartado, o que deveria ser mantido e como deveria ser reorganizada a mobília intelectual é algo que tem de ser pensado de uma nova forma” (122).

Para este autor, são vários os papéis que cabem ao Jornalismo numa sociedade democrática, tarefas que não estarão a ser cumpridas a favor dos cidadãos, como conviria. Critica este estado de coisas, numa linha de raciocínio muito próxima do “modelo alternativo” anteriormente referido, e propõe um outro modelo de funcionamento para os media em democracia, no qual a centralidade é dada ao serviço público:

“[Há um] complexo conjunto de requisitos para um sistema mediático democrático. Ele deveria dar mais poder às pessoas, ao permitir-lhes explorar quais são os seus interesses; deveria apoiar identidades de grupo regionais e auxiliar o funcionamento das organizações necessárias para a representação efectiva de grupos de interesse; deveria manter um escrutínio vigilante do governo e dos centros de poder; deveria proporcionar uma fonte de protecção para os interesses fracos e desorganizados; e deveria criar as condições para um verdadeiro acordo social ou compromisso, baseado na discussão aberta de diferenças em vez de um consenso artificial baseado na dominância das elites. Isto pode ser mais bem conseguido pelo estabelecimento de um sistema de difusão de serviço público, rodeado por um mercado social, um sector privado e por sectores de media profissionais e cívicos. Estes últimos deveriam reforçar o funcionamento do serviço público como um sistema aberto de diálogo, e deveriam dar ímpeto à tradição de uma sociedade civil colectiva e auto-organizada” (Curran, 2005: 145).

Já Michael Schudson (Schudson, 2003) faz uma crítica às posições de Carey (1996) a que nos referimos antes: “Não há dúvida sobre a importância do jornalismo numa democracia. Mas o jornalismo, por si próprio, não é democracia e não cria democracia. Têm coexistido, década sobre década, com regimes não democráticos, autoritários e repressivos” (198). E remata: “Se é só isto que vale como jornalismo, o que é tudo o resto que dá por esse nome? (...) É jornalismo, também” (199). Ou seja, sendo um facto indisputável que “as notícias e as instituições noticiosas existem mesmo onde não há democracia” (197), parece evidente que há um conflito entre aquilo que é a prática jornalística real e a filosofia normativa que orienta o Jornalismo e o trabalho dos jornalistas, o que obriga a reequacionar o conceito de universalismo democrático associado à produção jornalística: “A notícia é universalmente democrática apenas no sentido em que é informação publicada, não-exclusiva,

potencialmente disponível para qualquer pessoa que queira prestar-lhe atenção. Não promove necessariamente uma cidadania activa e habilitada” (197).

Isto não significa, contudo, que, para o autor, perca sentido a relação entre o Jornalismo e a democracia, que deverá funcionar como um objectivo: “Quando uma sociedade desfruta de um governo eleito e de Jornalismo independente, as consequências podem ser fantásticas” (197). E acrescenta um argumento a favor da “relação natural” entre jornalismo e democracia: “(...) a satisfação no trabalho entre repórteres e editores tende a estar directamente relacionada com a quantidade de liberdade que os jornalistas têm para escrever e publicar à sua vontade, sem censura ou constrangimentos ideológicos. Jornalistas de todas as cores políticas gostam da liberdade de expressão; e se não a têm, procuram-na” (200).

Quanto ao Jornalismo, este continua, para Schudson, a ter um papel crucial e condições para o desempenhar:

“Actualmente, a proeminência global do jornalismo pode ainda engendrar um sentido de comunidade mundial, de destino humano partilhado, e de direitos humanos que transcendem nações. A sua cobertura de pequenos dramas pessoais da vida diária, triunfos e tragédias na ciência e na educação, e o conflito ou transcendência na religião ou cultura podem criar uma comunidade, tanto como a sua cobertura da política cria uma agenda pública. Em ambas as formas, as notícias tornam-se parte do repensar e reconstrução diárias de um mundo social comum (212).

Uma (re)definição da Teoria Normativa dos Media e do Jornalismo

Dedicamos algumas linhas a uma outra questão, já anteriormente afluída, que também se torna evidente quando olhamos para o discurso das “alternativas” ao “modelo normativo”: invariavelmente, arriscamos a dizer, referem-se a ele como se se tratasse de um conceito/modelo simples, que não encerra, também ele, diferentes facetas e pontos de vista e carrega todo um processo de evolução. Para esta achega, vamos centrar-nos no trabalho de Christians *et alii* (2009), desde logo na perspectiva teórica que oferecem. Considerando que uma teoria é uma “explicação razoável para o motivo pelo qual determinadas acções levam a certos resultados” (ix), defendem a premissa de que há dois tipos de teorias do Jornalismo (*‘theories of the press’*): as que prescrevem as tarefas normativas para os media na sociedade e as que descrevem o real papel dos media na sociedade. Enquanto que a segunda aborda a questão de um ângulo ‘objectivo’ da sociologia dos media, a primeira lida com os

valores ‘subjectivos’ e culturalmente associados, sustentados por vários actores acerca da missão dos media. Ou seja, para estes autores, a teoria normativa “tenta explicar por que motivo uma determinada organização do discurso público leva a melhores decisões colectivas e, eventualmente, a uma melhor qualidade de vida” (ix). Ou seja, a relação media-sociedade pode, assim, ser articulada a dois níveis, um real e descritivo e outro ideal ou normativo, “embora a diferença entre ambos esteja longe de ser clara” (xi).

Quanto à matéria específica que nos interessa, a formação em Jornalismo, os autores consideram que sempre foi operada uma separação entre estes dois níveis, colocando a abordagem sociológica da categoria de “estudos científicos” e ensinando a abordagem normativa juntamente com do “direito da comunicação” e com a “ética”, como algo que é vinculado a valores e uma parte da prática profissional. Já os jornalistas assumem a perspectiva normativa como garantida sem questionar os seus fundamentos.

Numa tentativa de “promover a consciência profissional” no mundo dos media, incluindo o da formação, Christians *et alii* propõem que as teorias normativas não servem apenas como um argumento a favor da determinadas filosofias políticas, mas podem servir também para sensibilizar quem desenvolve políticas para os media e os jornalistas a assumirem as suas premissas. Ou seja, as teorias normativas justificam-se não como instrumentos afirmativos destinados a fortalecer uma ideologia vigente, mas como instrumentos de emancipação, apoiando, deste modo, a autonomia e auto-regulação dos media.

Há, como vimos, uma característica nesta argumentação que fica clara desde o início: esta é uma abordagem que se limita àquilo que se poderia chamar de “teorias democráticas”. Contudo, os autores reconhecem um aspecto fundamental, cuja orientação partilhamos, que é o de que há “muitas maneiras de organizar a democracia e nenhuma sociedade em particular pode reclamar-se como representante do ideal democrático” (x). E, indo ainda mais longe, defendem, e bem, que “ancorar o normativo a sistemas políticos e culturas democráticas evita o problema do relativismo moral” (17), mas reconhecem que “tem havido e pode haver muitas combinações de instituições democráticas em diferentes contextos históricos e culturais que proporcionam garantias de liberdade e igualdade e o respeito pela existência humana que este enquadramento exige” (17) e, por isso, os autores propõem uma tipologia de “expressões democráticas”, “mas não identificam nenhum tipo com qualquer sistema político histórico” (17). Ainda, construir um enquadramento normativo a partir dos modelos de

democracia, em vez de o fazer a partir dos modelos de comunicação, tem uma vantagem: ajuda a evitar o “síndrome do jornalismo fortaleza” (*fortress journalism syndrom*), ou seja pensar a partir dos media e não a partir das pessoas. Desta maneira, também se favorece uma abordagem mais dinâmica, já que cada sistema de media não é colocado apenas numa categoria, mas cada sistema nacional de media e cada meio (ou mesmo cada jornalista) partilha mais do que uma tradição intelectual, servindo as tipologias apenas o propósito de proceder a distinções analíticas e não como “etiquetas totalizantes”.

Para isso, propõem um “novo começo” (16), com um modelo³⁷ assente na separação de três níveis de análise: o filosófico (tradições normativas: corporativista, libertária, responsabilidade social e participação dos cidadãos); o político (modelos de democracia: administrativo, pluralista, cívico e directo); e o dos media (papéis dos media: monitorial, facilitador, radical e colaborativo) (16). Cada nível tem a sua própria lógica e não há correspondência entre os modelos dos diferentes níveis. Este “novo começo” reconhece, assim, a complexidade das teorias normativas dos media, as profundas raízes culturais e históricas dos assuntos abordados e a multiplicidade de níveis a que as questões normativas devem ser confrontadas (17)³⁸. Mais ainda, os autores afirmam ver os princípios normativos “abertos em contínuo desenvolvimento numa era de globalização, localização e interacção de tradições morais” (18) e defendem que “é uma ilusão libertária assumir que alguns media são livres enquanto outros não são; são todos extensões de forças sociais de algum tipo. Da mesma forma, a liberdade dos media não deve ser vista como um conceito isolado, mas como inseparável da sua contrapartida: responsabilidade, seja ela atribuída ou escolhida” (221).

³⁷ Os autores tomam como ‘ponto de partida’ a obra seminal “Four Theories of the Press”, de 1956, mas trabalham sobre ela, procurando superar as dificuldades analíticas que encerra e actualizando as suas propostas.

³⁸ Não vamos proceder à apresentação ou discussão do modelo porposto, já que o propósito desta secção é apenas o de procurar mostrar a mais-valia das teorias normativas como pano de fundo para a discussão das mudanças no jornalismo e na formação em jornalismo.

1.2.3 Os valores essenciais do Jornalismo

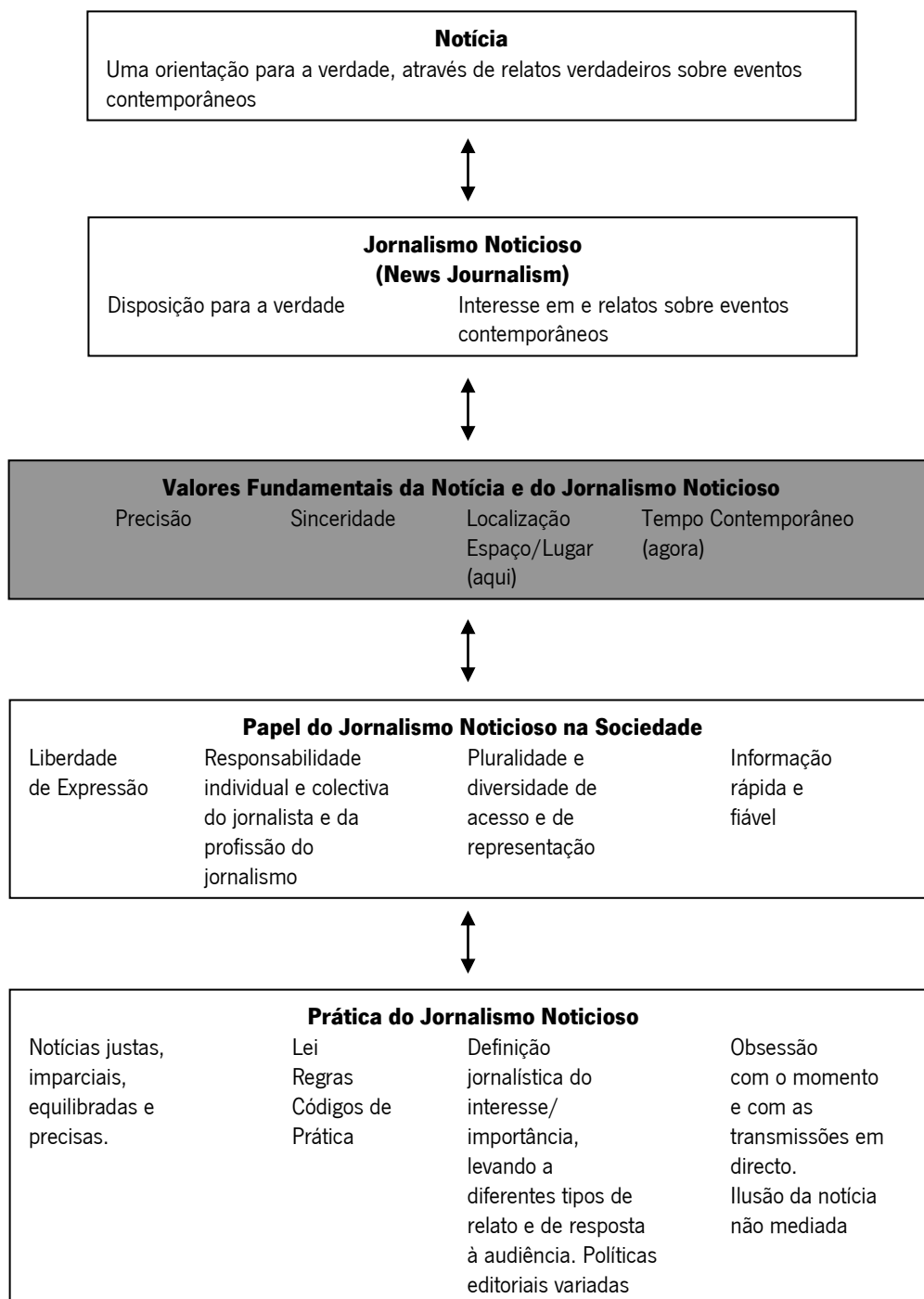
Toda a argumentação que desenvolvemos até aqui teve por base definições do que é o Jornalismo e para que serve. É uma abordagem passível de crítica, como qualquer outra, pela própria natureza complexa do Jornalismo, que não negamos: “O jornalismo é tão variado, tão polímorfo, tão mutável que não se deixa reduzir a qualquer caracterização simples e única” (Lacan *et alii*, 1994: 218). Mas parece-nos uma boa forma de examinar os elementos e valores centrais do jornalismo e esta é, como vimos, uma perspectiva partilhada por outros actores:

“Nenhum conjunto de definições é capaz de transmitir tudo o que há a saber acerca do jornalismo. Mas, tomadas no seu conjunto, oferecem um vislumbre de um fenómeno que é rico, contraditório, complexo e, muitas vezes, inexplicável. Essa riqueza, essas contradições internas e complexidades e o facto de não conseguirmos explicar todo o funcionamento do jornalismo de uma só forma, em qualquer momento no tempo, tudo isto tem de ser mantido e nutrido” (Zelizer, 2005: 76).

Com base no que vimos até agora, é, então, possível deduzir não só diferentes percepções sobre o Jornalismo e do papel que lhe cabe na sociedade, mas também o que há de comum nessa percepção: a noção de que desempenha um papel fundamental na sua relação (mais ou menos estabelecida ou afirmada) com a democracia; e ainda a existência de um conjunto de valores essenciais associados à prática jornalística. A Figura 1.1 é uma boa ilustração desse processo/raciocínio que nos leva a assumir como **valores essenciais do Jornalismo** os seguintes: precisão (imparcialidade, equilíbrio, precisão e justiça) e sinceridade (honestidade), que traduzem uma disposição para a **verdade**; e a localização (aqui) e actualidade (agora), que traduzem uma disposição para a **contemporaneidade**.

A **precisão**, neste contexto, implica mais do que “relatar factos e números de uma forma precisa”, mas implica também a capacidade de fazer “juízos precisos” (interpretação dos factos) por parte dos jornalistas, o que depende da sua capacidade de aceder à informação e da liberdade para a reportar. A **sinceridade** procura expressar uma condição para que se possa estabelecer e manter um ‘contrato de confiança’ entre o público/cidadãos e o jornalista/órgão de comunicação: a percepção por parte dos primeiros de que os segundos acreditam naquilo que estão a relatar. Uma expressão que traduz bem este ideal é o ‘contar toda a história’, o que, naturalmente se torna mais difícil à medida que aumenta a complexidade das histórias (Harrison, 2006).

Figura 1. 1 As características fundamentais nas notícias e do Jornalismo noticioso (Harrison, 2006: 3)



Quanto à segunda propriedade das notícias, a tendência para a contemporaneidade traduz-se, como referimos, nos valores da localização e da **actualidade**. Já nos anos 50, sobre a importância do tempo Frank Luther Mott (Mott, 2006)³⁹ afirmava: “Aquela qualidade do relato que é necessária para fazer dele ‘notícia’ é a actualidade. Em outras palavras, as notícias têm de ser novas (...) este truismo incorporado na definição genérica persiste como essencial nas definições operacionais de notícia, tal como é entendida por editores e repórteres nos jornais modernos” (73).

A **localização**, colocada em termos de ‘aqui’ não se refere à origem das notícias (que podem ser de todo o lado), mas antes ao local onde as recebemos. Ou seja, estamos a lidar com a separação entre tempo e espaço que ocorreu e se foi sofisticando à medida a que foi, cada vez mais, possível saber pelos media o que está acontecer em qualquer parte do mundo no momento em que os acontecimentos se desenrolam.

A partir destes valores e destas qualidades, é possível identificar um conjunto de elementos da prática jornalística que são centrais e constitutivos da natureza das notícias: a tradição da imparcialidade; a auto-regulação, regulação e códigos de prática; a relação com o ‘aqui’ e o ‘agora’ através da decisão jornalística acerca do que é relevante, interessante e importante; a existência de diferentes tipos de explicação jornalística dos acontecimentos e uma ‘obsessão’ com a imediatez.

Estes valores são parte integrante do **Paradigma Noticioso** (*News Paradigm*), nos termos em que é definido por Hoyer (Hoyer & Pottker, 2005), consistindo em cinco elementos básicos: o acontecimento; os factores de noticiabilidade (*news value factors*); a entrevista noticiosa (*news interview*); a pirâmide invertida; e a objectividade jornalística (11). O “**acontecimento**” relaciona-se com o enquadramento temporal (*time frame*), no sentido em que, idealmente, deve ocorrer entre *deadlines* (o que nos remete para o valor da actualidade) e deve implicar uma selecção de fontes que sejam consideradas importantes em função da posição e localização na sociedade (o que alude ao valor da localização). Os “**factores de noticiabilidade**” são, como se sabe, um conjunto de critérios para definir o que deve ser notícia, que variam com o tempo com os sistemas políticos e com a cultura jornalística. A “entrevista noticiosa” refere-se ao trabalho de verificação da informação fornecida pelas fontes (o que remete para os valores da precisão e sinceridade). A “**pirâmide invertida**” é uma estrutura narrativa bem conhecida. E, finalmente, a “**objectividade jornalística**”, como uma ideia abrangente de

³⁹ Reimpresso do original: Frank Luther Mott (1952). “What is the news?”, in *The News in America*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 22-32.

precisão, equilíbrio e justiça ou neutralidade, que pode ser demonstrada, por exemplo, pelo recurso a múltiplas fontes de informação, representando diferentes interesses ou pontos de vista (mais uma vez, estão aqui presentes os valores da precisão e sinceridade).

Estes cinco elementos constituem o Paradigma Noticioso, uma construção que, para Hoyer (2005), não é universal nem floresce em todos os ambientes, mas tem raízes em determinadas condições sociais historicamente determinadas, em que são toleradas grandes diferenças de ideias e valores culturais. A difusão deste Paradigma não segue, por isso, uma relação linear de causa-efeito, mas pode ser retomado e recriado, e pode sofrer a influência de três tipos de factores: tecnológicos; culturais e político-económicos (16).

Em síntese...

Neste ponto, procurámos dar conta do que é Jornalismo e para que serve, a partir da forma como é enunciado por diferentes actores do campo e, em particular, os campos teóricos a partir dos quais é abordado pela literatura académica. Como pano de fundo deste exercício esteve a relação entre Jornalismo e Democracia, uma perspectiva que defendemos, ainda que, reconhecemos, não esteja isenta de dificuldades e carente de algum reequacionamento, levado a cabo, de resto, por alguns dos autores que fomos referindo. Retiramos daqui:

- *que fica estabelecida uma relação necessária entre Jornalismo e Democracia, nos termos de uma teoria normativa dos media, tal como é colocada por Christians et alii (2009);*
- *que o Jornalismo é visto e enunciado de formas diferentes pelos diferentes actores que com ele interagem, de uma ou de outra forma: o público (senso-comum); os jornalistas e os académicos;*
- *que, embora definam o Jornalismo de forma diferente (Zelizer, 2005), jornalistas e académicos intersectam-se num ponto - quando os primeiros se referem ao Jornalismo como um “serviço” e os segundos como uma “instituição” – já que, subjacente a ambas as perspectivas está a ideia de que este serve um propósito na sociedade;*
- *que subjacente às diferentes formas como os académicos vêem o Jornalismo (Zelizer, 2005) estão distintas abordagens teóricas ao estudo dos media (Harrison, 2006);*
- *que de toda a discussão emerge uma outra ‘constante’, para além da que já referimos sobre a relação entre Jornalismo e democracia: há um conjunto de ‘valores’ que caracterizam o Jornalismo e as notícias (Harrison, 2006) e um Paradigma Noticioso que reflecte a forma como os jornalistas devem trabalhar (Hoyer, 2005).*

Estas são as linhas orientadoras do modelo que iremos produzir no Capítulo 4 e testar com o estudo sobre a realidade portuguesa nos Capítulos 4 e 5. Outras vertentes serão acrescentadas nos próximos pontos e nos Capítulos 2 e 3, onde o Jornalismo será abordado já não a partir dos seus elementos ou princípios, mas antes a partir dos seus atributos, uma perspectiva complementar e não antagónica da que foi trabalhada neste ponto, e se discutirá a qualidade da formação em Jornalismo.

1.3 Jornalismo, sociedade e tecnologia: os efeitos do novo “ambiente digital”

“Um emaranhado indescritível de fios eléctricos envolverá o mundo. Através deles, de todo o mundo, as notícias afluem ao gabinete do jornalista, como se fossem ramificações nervosas; outros fios nervosos transmitem-nas no mesmo instante a todos os assinantes ou gravam-nas no seu fonógrafo. Depois – quem sabe! – os nossos sobrinhos, tendo encontrado enfim a arte de ver à distância, a imagem, os gestos, o jogo dos actores, os oradores, as personagens célebres seguirão a mesma via que transmitirá os seus actos ou as suas palavras. Através de uma assinatura mínima, o cidadão do século XX poderá evocar perante si, à sua vontade, um diorama vivo do Universo e estar constantemente em comunhão com todo o género humano (...) Então isto será tão belo, o jornalismo estará tão aperfeiçoado que deixará de haver jornalismo. Terá deixado de ser a língua indispensável. (...) o Livro (...) destruiu o monumento; o Jornal suplantou o Livro; o Telefone e o Fonógrafo suplantarão o jornal.”
Dubief, 1892, cit. por Valente (1998: 26)

“ [É uma] ‘estranha e fascinante descoberta’ [com] influência directa na ‘natureza e acção moral e intelectual da humanidade’ ... [Esta descoberta] ‘ juntou toda a humanidade num grande avião de onde se pode ver tudo o que é feito e ouvir tudo que é dito e julgar todas as políticas que são implementadas, no preciso momento em que estes acontecimentos tomam lugar’ .”
Briggs & Burke (2006: 109)

“É uma questão intrigante a de saber se uma revolução que não é rápida pode ser olhada como tal”
Briggs & Burke (2006: 18).

As expressões que acima destacámos referem-se ao aparecimento do telefone e do telégrafo, mas podiam bem retratar o aparecimento e difusão da Internet e dos novos meios digitais. O que pretendemos evocar com isto é o carácter ‘histórico’ e progressivo do desenvolvimento tecnológico: a internet surge no seguimento, e como resultado, de outras inovações e criações e, tal como elas, teve (está a ter) uma implementação complexa e que suscita opiniões e posicionamentos diversos, muitas vezes extremados em ‘optimismo total’ e ‘crítica absoluta’, uma posição a que já antes aludimos (Harrison, 2006).

Naturalmente, reconhecemos a especificidade desta nova tecnologia: “A singularidade da ‘internet’ é particularmente problemática, porque refere-se a uma colecção diversa de tecnologias, formas e serviços empacotadas todas juntas (...). Contudo, ‘ela’ é muitas vezes tratada, erradamente, como unitária nos discursos académicos, públicos e políticos” (Livingstone, 2005: 10). Esta questão da definição do que se fala quando se fala da internet e dos seus efeitos é importante e abordá-la-emos brevemente mais à frente.

Importa-nos, antes de mais, esclarecer a nossa posição relativamente à abordagem que consideramos ser a mais profícua para compreender as mudanças e efeitos das novas tecnologias, particularmente

no Jornalismo e nas práticas jornalísticas, que pode ser traduzida pelo entendimento de Sonia Livingstone:

“Contudo, as alegações acerca da mudança tecnológica, altamente *time-sensitive*, estão associadas a mudanças muito mais a longo prazo e muito mais fundamentais na sociedade, ligando assim os ‘estudos sobre a internet’ aos ‘estudos sobre a informação’ (...). Isto, mais do que o foco na tecnologia traz para o campo o filão rico de desenvolvimento teórico e argumentação, juntamente com a necessidade de uma perspectiva multidisciplinar ou, ainda melhor, interdisciplinar (2005: 11).

Consideramos, nesta matéria, de grande utilidade o conceito de “ecologia das notícias” (*news ecology*) (Harrison, 2006: 69), que traduz a ideia do relacionamento dos diferentes factores, à medida que eles interagem uns com os outros no seu ambiente. No caso do Jornalismo, este conceito evidencia a interdependência das forças que estão em acção e interagem umas com as outras para criar o “ambiente noticioso” e que vivemos: “Tentativas para explicar este ambiente que ignorem a relação ecológica da tecnologia, regulação, concentração da propriedade e a competição entre fornecedores de notícias não poderão proporcionar um entendimento correcto das notícias “ (69).

1.3.1 A tecnologia e a sociedade: uma (inter)relação não-determinística, com padrões de desenvolvimento

Para Livingstone (2005), as Ciências Sociais são uma boa “casa” para albergar as investigações sobre os novos media, ao permitirem a sua deslocação de “simples afirmações de determinismo tecnológico em favor do determinismo social ou do determinismo tecnológico ‘soft’” (25):

“A alegação de que todos os aspectos da sociedade – do trabalho à vida familiar, da política ao entretenimento, da religião à sexualidade – são afectados pelas inovações nas tecnologias da informação e comunicação facilmente cai no tipo de determinismo tecnológico que as ciências sociais actualmente largamente criticam.

(...) Em vez de considerar a inovação tecnológica como a causa e sociedade como o efeito, as ciências sociais, pelo contrário, procuram compreender como o tecnológico em vez de ser uma esfera separada da vida social é parte do que faz a sociedade possível” (22).

Livingstone vai ainda mais longe, ao situar-se também ao nível das Ciências Sociais, quando recusa a dicotomia pessimistas/optimistas, “típica” desta área do conhecimento, e colocando o foco da análise

no conceito de mudança social e nos valores⁴⁰, aspectos que nos são muito caros nesta dissertação (e ficaram bem patentes no ponto anterior):

“(…) o papel pivotal da mudança social ao fornecer o enquadramento para a relação tecnologia-sociedade é uma via responsável, deixando o campo muito orientado para o futuro e direccionado para políticas (*policy-directed*), apesar da preferência dos cientistas sociais pela análise do passado e do presente. Com esta orientação para o futuro vem um enfoque, implícito ou explícito, nos valores, ou mesmo em ideologias políticas” (23).

Winston (2004) adopta uma perspectiva ainda mais radical contra o determinismo tecnológico e considera o conceito de revolução da informação (*information revolution*) como uma “hipérbole”: “ (...) a tempestade do progresso sopra tão forte que obscurece a nossa visão daquilo que está a acontecer na realidade. Aquilo que é hiperbolizado como uma cadeia revolucionária de eventos pode ser visto como um processo muito mais evolucionário que transformador” (Winston, 2004: 1).

Para Winston, tem havido uma “continuidade fundamental” na forma como as civilizações ocidentais têm evoluído ao longo dos três últimos séculos, uma característica que se mantém. Sustenta que “o conceito de ‘*information revolution*’ é implicitamente histórico, pois como podemos nós saber que uma situação mudou – deu uma volta – sem conhecer o seu estado ou posição anterior?” (82). Nesta linha de raciocínio, também a noção de “uma ‘Era Digital’ (considerada outro slogan hiperbólico) coloca implicitamente a existência de outras eras anteriores ‘não-digitais’” (82): daí o propósito do autor de examinar a evolução da tecnologia associada aos media, ao longo da história, através da aplicação de um modelo explicativo do processo de mudança:

“Não há nada na história dos sistemas de comunicação eléctrica e electrónica que indique que grandes mudanças significativas não tenham sido acomodadas por formações sociais pré-existentes. O termo ‘revolução’ é, por isso, a palavra errada a aplicar à situação corrente. De facto, é possível ver no registo histórico não só um ritmo mais lento de mudança do que aquele que é habitualmente sugerido, mas também tais regularidades no padrão de inovação e difusão sugerem a possibilidade de um modelo para todas essas mudanças” (2).

⁴⁰ A orientação de Livingstone para os valores resulta, como explica a autora, de uma orientação para o futuro. Na mesma linha de raciocínio trabalha Helena Sousa (Sousa, 2006), a propósito da relação entre as tecnologias da informação e comunicação e a mudança social, em particular para o caso português: “O presente pode ser o lugar da acção colectiva e individual, mas as visões do futuro, ideais e utopias guiam as nossas acções. As imagens do futuro são realidade no sentido de que orientam a acção humana e produzem efeitos sociais. Os imaginários individual e colectivo e as expectativas são reais (apesar da sua ‘imaterialidade’) na medida em que produzem consequências sociais” (381). E conclui para o caso português: “ (...) a expansão do acesso à informação e a escalada do (altamente fragmentado) debate em fóruns da internet parace[m] uma base insuficiente para uma mudança paradigmática” (385).

E converge com Livingstone (2005) ao invocar um enquadramento social para a compreensão das mudanças em causa:

“Um modelo que reflecta esses padrões sugere implicitamente o primado da esfera social como o lugar dessas actividades, condicionando e determinando os desenvolvimentos tecnológicos. Permite-nos ir para lá de um relato simples da história da tecnologia, para colocar questões mais gerais sobre como o padrão de inovação e difusão das comunicações eléctricas e electrónicas ilumina o papel mais vasto desempenhado por essas tecnologias na nossa civilização” (2).

Este modelo pressupõe uma interpretação da história das tecnologias de comunicação e um exame da posição actual que ocupam na nossa cultura, o que implica levar em conta “ (...) os aceleradores e travões, as necessidades sociais e constrangimentos, em vez de um exame do desempenho da tecnologia ‘no vácuo’” (Winston, 2004: 15). Apenas um aparte para registar que a importância ou valorização desta dimensão histórica pode ler-se também na produção científica que começa a surgir sobre temas mais específicos como é o caso da história (recente) do jornalismo digital, que representa uma necessidade que já é sentida pelos investigadores da área (Scott, 2005).

E Winston resume a sua argumentação àquilo que denomina uma “lei da supressão do potencial radical”:

“Usei este relato para construir um argumento contra o determinismo tecnológico, defendendo, em alternativa, que os factores sociais, culturais, políticos e económicos são determinantes primordiais da mudança tecnológica. De passagem, contestei o conceito de *Information Revolution*, dando especial atenção à hipérbole retórica que engendrou. Em vez disso, sugeri que a mudança é atingida lentamente. Fundamentei a minha argumentação no padrão dos desenvolvimentos efectivos que levaram à criação e difusão das várias tecnologias de comunicação na maior parte dos últimos dois séculos. Apesar de uma retórica que sugere veemente o contrário, o padrão persiste. Usei o modelo para indicar a primazia da esfera social, ao condicionar a forma como os tecnólogos trabalham. Procurei demonstrar como as forças sociais empurram e dificultam esses desenvolvimentos forçando, nesse processo, um ajuste social sobre eles. Esse ajuste social é conseguido essencialmente suprimindo o poder disruptivo da tecnologia para ter um impacto radical em formações sociais pré-existentes. Formulo isto como uma ‘lei’ da supressão do potencial radical” (2004: 342).

Já Chester (2007) tem uma posição diferente da de Winston (2004), ao atribuir muito mais poder transformador às mudanças induzidas pela tecnologia e pelos novos media, mas fá-lo denunciando o papel dos media, quando dominados pelo mercado e pela procura do lucro. Destaca os efeitos dessa condição para democracia, numa situação de controlo pelos media, potenciado pela tecnologia, e

evidencia uma quase impotência do público/cidadãos para compreenderem as mudanças que se estão a operar:

“Estamos na véspera da emergência do sistema de comunicações e de media mais poderoso que alguma vez existiu (...). Estas tecnologias vão rodear-nos, submergir-nos e estarão sempre ligadas onde quer que estejamos – em casa, no trabalho ou em lazer. Teremos acesso, se tivermos dinheiro para isso, a um conjunto cada vez maior de notícias, entretenimento e comunicações de todo o mundo (...). As mudanças que estamos a testemunhar no nosso sistema mediático estão a ocorrer a um ritmo estonteante. Cada dia, parece haver mais uma inovação tecnológica ou o anúncio de mais uma fusão na indústria ainda maior. É difícil para qualquer pessoa acompanhar estes desenvolvimentos, quanto mais ter um entendimento claro daquilo que em última análise significam para a sociedade” (Chester, 2007: xv).

A visão de um público inevitavelmente conduzido e afastado enquanto instância de decisão, defraudado pelas promessas dos “especialistas e apoiantes da indústria” de que a noção tecnologia de comunicação “iria tornar o nosso sistema fundamentalmente mais democrático” (xvii) é marcada em Chester e constitui, a nosso ver, uma fraqueza da sua abordagem. Não descuramos ou ignoramos as dificuldades crescentes que se sentem quando se tenta acompanhar a actualidade, mas acreditamos que a variável “cidadãos” poderá ser mais activa do que Chester preconiza, sem cair numa lógica excessivamente “optimista”:

“Os media empresariais sabem para onde nos querem levar. Se eles forem bem-sucedidos, há a probabilidade de que venhamos a viver num sistema de comunicações que nos oferece entretenimento deslumbrante e que procura cumprir todos os nossos desejos de consumidor. Contudo, não vai contribuir significativamente para melhorar as nossas vidas e a nossa democracia. Corremos o risco de servir apenas como observadores (...) (xvi).

Comparando a posição de Chester com os autores anteriormente citados, e com o que se segue, penso que podemos dizer que ela está muito mais do lado de uma lógica determinística, mas numa vertente pessimista, no sentido em que a sua argumentação incide essencialmente nas falácias do potencial das novas tecnologias e na dimensão de controlo que têm subjacente:

“Hoje, muitos acreditam que o nosso sistema mediático electrónico está entrar numa era dourada permanente, onde uma série infindável de *websites*, *bloggers* e *streaming* de vídeos, com uma variedade espantosa de vozes, desafiam os gigantes *mainstream* dos media. Essas vozes independentes e perspectivas irão continuar indubitavelmente a fazer parte das nossas vidas digitais. Mas não há qualquer garantia de que tal diversidade não será electronicamente marginalizada pelos planos da actual indústria de media e publicidade, para assegurar que ela se mantém na primeira linha da nossa atenção” (xx).

Briggs & Burke (2006) também rejeitam as simplificações do determinismo tecnológico, mas centram-se especificamente na dimensão da mudança, lembrando, contudo, que “os estudantes de comunicação deveriam perceber que alguns fenómenos nos media são mais antigos do que é geralmente reconhecido” (3).

Para estes autores, apesar das continuidades, há mudanças nos media que devem ser compreendidas e estudadas, mas procurando evitar dois perigos: “assumir que tudo piorou ou assumir que tem havido uma melhoria contínua” (4). E também precisam de ser discutidas “(...) as afirmações acerca da internet e do seu potencial como agente de ‘democratização’”, já que, para Briggs & Burke, “não é

possível, a esta altura da sua história, concluir que, através do alargamento do acesso e da sua transformação ‘a partir de baixo’, venha, a longo prazo, a cumprir esse papel. Há já críticos que temem que mine todas as formas de ‘autoridade’, afecte negativamente o comportamento e prejudique a segurança individual e colectiva (4).

Ou seja, é importante concentrarmo-nos nos processos de mudança,

embora seja relevante não perder de vista que “à medida que os novos media foram sendo introduzidos os mais velhos não foram abandonados, mas souberam coexistir e interagir com os recém-chegados” (Briggs & Burke, 2006: 4).

Sobre a divisão nas ciências sociais entre os que enfatizam a “estrutura” e a “acção” (*agency*), ou entre os pessimistas e os optimistas, já referida por Livingstone (2005), observam:

“Por um lado, há os que defendem que não há consequências dos computadores enquanto tal (...) Só há consequências para os indivíduos que usam essas ferramentas. Por outro lado, há os que sugerem que a utilização de um novo meio de comunicação muda inevitavelmente os pontos de vista das pessoas sobre o mundo, a longo prazo se não antes. Um lado acusa o outro de tratar as pessoas comuns como passivas, como objectos submetidos ao impacto da literacia ou da computadorização. A acusação inversa é de tratar os media, incluindo a imprensa, como passivos, como espelhos da cultura e sociedade, em vez de serem agentes que transformam a cultura e a sociedade” (12).

Quanto a esta dicotomia, Briggs & Burke defendem uma lógica, claramente sustentada na evolução histórica dos media e do Jornalismo, de convivência entre os diferentes media e da avaliação das

“Que as mudanças nos media têm tido importantes consequências sociais e culturais é genericamente aceite. A natureza e alcance dessas consequências é que são assuntos mais controversos” (Briggs & Burke, 2006: 9).

transformações que ocorrem no campo dos media à luz do que acontece nos outros campos da sociedade:

“ (...) velhos e novos media podem coexistir, e efectivamente coexistem, e diferentes media podem competir entre ou si repercutir-se uns nos outros, mas também podem complementar-se. As mudanças no sistema dos media também têm de ser relacionadas com mudanças nos sistemas de transportes, na movimentação de bens e pessoas no espaço (...) A comunicação de mensagens é uma parte do sistema de comunicação física” (19).

“É um tema recorrente na história da cultura que quando um novo género ou meio aparece, os géneros ou meios anteriores não desaparecem completamente. O velho e o novo (...) coexistem e competem até que eventualmente seja estabelecida uma determinada divisão do trabalho ou de funções (37).

Até este momento, procurámos situar-nos na relação sociedade-tecnologia, no sentido de adoptar um caminho diferente daquele do determinismo tecnológico, alicerçado numa lógica que não descarta o papel da técnica na sociedade, mas avalia esse papel a partir do conceito de mudança, sendo esta entendida a partir de uma dimensão histórica e evolutiva, em que a tecnologia é compreendida e avaliada no contexto das outras forças/agentes que actuam na sociedade. Feito este ponto de situação, vamos agora afunilar o nosso raciocínio para os campos que nos interessam em particular: o dos media e do Jornalismo.

1.3.2 A tecnologia e o Jornalismo: uma relação de mudanças e desafios

Vimos até agora que a relação entre a tecnologia (na sociedade) e o Jornalismo é uma dimensão que vem de longe e que sempre originou mudanças, umas mais profundas que outras, debates, ansiedades e incertezas, entre jornalistas e entre os cidadãos. Estas transformações, enquanto efeito da tecnologia ou da digitalização, ocorrem por e na relação com outros campos da sociedade, mas, também nos media e no Jornalismo, fazem parte de um conjunto de mudanças vividas a outros níveis. Embora o nosso objectivo seja o de abordar especificamente os efeitos da digitalização, é importante sinalizar este carácter interdependente das “causas” e “efeitos” do processo de mudança.

Já tínhamos apontado esta linha de pensamento a propósito do fenómeno de perda de poder dos jornalistas (Gans, 2004), mas vamos agora introduzir a perspectiva de um outro autor, bastante crítico

em relação às mudanças que, já em 1997, observava no Jornalismo e que, entretanto, se intensificaram:

“As prioridades editoriais do jornalismo mudaram. O entretenimento substituiu o fornecimento de informação; o interesse humano suplantou o interesse público; o julgamento ponderado sucumbiu ao sensacionalismo; o trivial triunfou sobre o significativo; as relações íntimas de celebridades e de telenovelas, do mundo do desporto ou da família real são consideradas mais noticiáveis (*newsworthy*) que o relato de assuntos importantes e acontecimentos com impacto internacional. Os valores-notícia tradicionais foram minados por novos valores; o ‘*infotainment*’ é feroz” (Franklin, 1997: 4).

No retrato que traça, Franklin questiona-se, tal como nós fazemos, sobre se, face à história do Jornalismo, as “recentes” transformações constituem uma mudança substantiva ou simplesmente uma continuação de desenvolvimentos anteriores. Considera que há características significativas e sem precedentes no Jornalismo que sugerem uma mudança substantiva: em primeiro lugar, a mudança no sentido do maior peso do entretenimento nos media noticiosos nunca foi tão aparente; segundo, esta mudança foi acompanhada por um declínio da atenção dos media às notícias, em especial a alguns tipos específicos de notícias, como o jornalismo internacional e de investigação, que praticamente desapareceram das redacções (sem precedente); em terceiro lugar, este declínio da cobertura noticiosa a favor do entretenimento é visível em todos os media (Franklin, 1997: 6).

Fala ainda de uma diminuição da qualidade do conteúdo dos jornais de referência (*broadloid*), particularmente em quatro aspectos: os jornais de referência contêm menos notícias, especialmente internacionais, sobre o parlamento e histórias resultantes de investigação (7); este terreno que ficou vago tem sido largamente

“Se a internet não deve ser vista como uma ameaça para os media jornalísticos, deve ser, ainda assim, reconhecida como uma evolução histórica na comunicação humana” (McNair, 1998: 142).

colonizado por um crescente exército de colunistas: as opiniões (*views*) substituíram as notícias (*news*) (8); os jornais de referência têm alocado maior prioridade a histórias que até há pouco tempo seriam recusadas e desdenhadas como meras histórias de tablóide; finalmente, há uma maior probabilidade que os jornais de referência incluam traços editoriais que seriam considerados de tablóide (experiências pessoais) (Franklin, 1997: 9).

As mudanças que Franklin identifica no Jornalismo decorrem, como vimos, da conjugação de vários factores, mas também são consequência da introdução de novas tecnologias, como um dos factores que estabelecem o resultado da produção jornalística. Nesta matéria, McNair (1998) aponta um

conjunto de determinantes sociais do jornalismo (14): a cultura profissional (ética, códigos estéticos e convenções); os constrangimentos organizacionais (por exemplo, pressões do tempo e do fecho); as pressões políticas (censura, *lobbying* e regulação); as estratégias e táticas das fontes (gestão das notícias e relações públicas); as pressões económicas (exigências dos proprietários, forças do mercado); e, finalmente, as possibilidades e constrangimentos tecnológicos (técnicas electrónicas de recolha de informação, internet...).

Para este autor, “o trabalho dos jornalistas é fortemente influenciado pelas tecnologias de recolha e produção que têm à sua disposição. A introdução de novas tecnologias de comunicação e informação afecta significativamente a recolha, produção e distribuição de notícias e o jornalismo...” (1998: 15). Quanto à qualidade dos efeitos destas novas tecnologias, McNair adopta uma perspectiva que consideramos prudente e de bom senso, escapando à lógica optimistas/pessimistas:

“A nova tecnologia de comunicação traz consigo grandes benefícios para as organizações jornalísticas, mas também pode forçar mudanças desconfortáveis nas práticas de trabalho e nas rotinas, desafiar as linhas de demarcação nas redacções e, assim, facilmente acabar por ser vista como uma ameaça para os praticantes. Como é comum em qualquer processo de produção, a introdução de nova tecnologia no jornalismo pode ser vista como uma bênção ou como uma maldição, dependendo das suas implicações para o lugar de cada um nesse processo” (125).

McNair, como vários outros autores depois dele, reconhece os efeitos da tecnologia nas redacções e organizações (PEJ, 2009; Wurff, 2005) , nas rotinas e papéis dos jornalistas (Indahl, 2000; Karam, 2009) e no conteúdo das notícias (fruto da velocidade e da simultaneidade) (Cottle & Ashton, 1999), mas, para além disso, coloca esses efeitos exactamente no ponto onde queremos discuti-los, que é o da alteração na relação entre o jornalista e o público e o resultado disto para a autonomia, um aspecto central da ideologia profissional dos jornalistas:

“O conteúdo das notícias é (pelo menos em parte), o resultado das condições técnicas de produção jornalística. Muitas destas condições estão reflectidas na organização diária da redacção, mas também têm relevância a uma escala sociológica mais vasta, ao moldarem o papel e função social do jornalismo, à medida que as novas tecnologias de informação e comunicação criam a possibilidade de novas relações entre jornalismo e audiência” (McNair, 1998: 125).

Situa a tendência mais significativa, decorrente de inovações tecnológicas, na diminuição do espaço de tempo entre o momento em que um acontecimento tem lugar e o momento em que é difundido pelos

media jornalísticos, “o colapso da barreira tempo-espaço” (McNair, 1998: 126), com efeitos óbvios sobre o conteúdo das notícias, numa lógica que caracteriza como uma tendência para a “forma antes do conteúdo” (*style over substance*)” (128):

“Cada novo desenvolvimento tecnológico – o telégrafo e a fotografia no séc. XIX, o telefone no séc. XX e o cinema vídeo e digital nos finais do séc. XX – reduziram a barreira tempo-espaço, tornando a comunicação cada vez mais rápida e fácil (...) Agora, (...) a notícia em tempo real – cobertura instantânea de acontecimentos que estão a ter lugar ao mesmo tempo que estão a ser cobertos – tornou-se num elemento na rotina de produção jornalística. A imediatividade na recolha e disseminação de informação tornou-se naquilo que é esperado. A imediatividade, de facto, foi elevada a um objectivo de produção por si mesmo, suplantando muitas vezes o mais antigo e mais tradicional objectivo jornalístico da contextualização e explicação dos acontecimentos que estão a ser transmitidos” (126).

“Num mercado jornalístico cada vez mais competitivo, as possibilidades tecnológicas das notícias em tempo real também tiveram como efeito a redução do tempo disponível para os jornalistas tomarem decisões editoriais (...) As novas tecnologias, noutras palavras, acentuam a tendência para a cobertura ‘orientada para o acontecimento’ (*event-oriented*) (...) ameaçando a profundidade e, deste modo, poder-se-ia argumentar, a qualidade da informação que é fornecida” (127).

Uma outra “tendência-chave”, associada ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem sido, para McNair (1998), a “proliferação de canais que a digitalização tem proporcionado” (134,135). Essa circunstância associada a “uma melhor qualidade da imagem” significa “um cada vez maior realismo no *output* jornalístico” e vai permitir “uma maior segmentação da audiência; uma maior interactividade na relação entre o espectador e o transmissor; e um maior acesso ao jornalismo, simplesmente porque este estará disponível em maior quantidade” (135). Mais uma vez, toca-se num aspecto que elegemos como central: a interactividade potenciada na relação entre o jornalista e o público. Tudo isto, numa lógica de convivência entre os meios, tal como vimos já em Briggs & Burke (2006):

“As notícias em tempo real e as inovações no estilo e apresentação que as novas tecnologias permitem (gráficos computadorizados, redacções virtuais, etc.) não são substitutos de uma forma anterior e superior de fazer notícias – elas acrescentam a um mercado de notícias que contém algures, nos jornais de referência ou nas centenas de horas de transmissão de notícias e da actualidade (...) todo o ‘debate normal’ que poderíamos desejar” (128).

McNair escreveu a obra que usámos como referência há mais de 10 anos. Contudo, diríamos que apontou as linhas essenciais do que tem sido a evolução do Jornalismo num ambiente digital. Outros fenómenos ganharam relevo entretanto (a convergência e as redes sociais, por exemplo), mas o que está em causa são os mesmos aspectos, em traços gerais: a mudança nas rotinas e a relação com o público. E continuamos sem conseguir responder ao problema colocado por McNair, porque, sabemos hoje, trata-se de um fenómeno bem mais complexo e com consequências bem mais profundas do que as que, eventualmente, McNair vislumbrou há 13 anos:

“A internet tem o potencial para democratizar os media, noutras palavras, para restaurar (ou, se quisermos, criar pela primeira vez) uma esfera pública genuína ao devolver o controlo sobre os meios de comunicação às pessoas. Os próximos anos irão demonstrar se isto é uma utopia equivocada ou uma avaliação realista do potencial libertador de uma tecnologia que é excepcionalmente difícil de vigiar e regular, por isso singularmente livre da comercialização e do controlo das elites que acabaram por subjugar todos os outros media na história dos Homens” (142).

Poucos anos mais tarde, John Pavlik (Pavlik, 2001) já se referia concretamente ao fenómeno da convergência⁴¹, no âmbito do trabalho consistente que desenvolveu em torno da relação entre os novos media (Pavlik, 2000; Pavlik, 1999; Pavlik, 2001; Pavlik, 2004; Pavlik, 2005), motivo pelo qual o elegemos como um dos autores que tomamos por referência para, muito brevemente, traçar as linhas desta relação. Anotamos uma dificuldade metodológica que não será alvo aqui de qualquer tratamento, mas que importa assinalar: a “confusão semântica” em torno dos novos meios digitais e do “jornalismo multimédia” em particular, que evoca termos como o “digital”, o “multimédia”, “jornalismo online” (que não é necessariamente multimédia) ou a “interactividade”, entre outros, e tem suscitado, como é comum em áreas que se estão ainda a estabelecer cientificamente, alguma necessidade de definição entre alguns autores (Deuze, 2004a). Mas trata-se de algo que não é estranho nos estudos sobre o Jornalismo:

⁴¹ O fenómeno da convergência tem sido alvo de vasta uma vasta produção científica, bastando para isso relembrar que se trata de uma tema que dá nome e assunto a um periódico, publicado pela Sage – *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. Contudo, tratando-se de uma área de estudos recente, parte da literatura tem-se dedicado a definir em que consiste a que se refere, tal como acontece em relação aos vários termos associados à internet e aos meios digitais (Silver, 2004). Testemunho disso mesmo é a posição de Storsul & Stuedahl: “O que precisamos agora não é de mais tentativas de apontar a definição de ‘convergência’. O que precisamos é de abordar os vários fenómenos subsumidos neste cabeçalho com o detalhe que merecem. Precisamos de compreender que a convergência não é um, mas vários desenvolvimentos; na tecnologia, economia, género, política, lei, comércio, uso social, etc. Cada um destes desenvolvimentos no domínio do digital tem de ser estudado nos seus próprios termos” (Storsul & Stuedahl, 2007: 29). Não é nosso propósito no âmbito desta dissertação explorar o conceito de convergência na sua complexidade, mas vamos apenas utilizá-lo do ponto de vista da convergência de linguagens, possibilitada pela digitalização. Ainda assim, anotamos um conjunto de textos, de entre os muitos que encontramos, que nos pareceram interessantes para compreender o fenómeno da convergência no jornalismo e nas redacções em particular (Silcock & Keith, 2006; Quinn, 2005; Quinn, 2004; Jenkins & Deuze, 2008; Singer, 2004).

“O problema com o assunto das definições em jornalismo é o de que ninguém parece concordar com uma só definição para esta profissão ou para os profissionais dos media em geral. Pior ainda, alguns argumentam que o jornalismo nem sequer é uma profissão. O jornalista online é, antes de mais, um jornalista, o que significa que qualquer definição deste comunicador deve seguir as directrizes escolhidas para a profissão com um todo. (...) O jornalista online é, por isso, um profissional que desempenha tarefas jornalísticas em e para uma publicação online. De acordo com esta definição, aplicam-se os mesmos critérios de qualidade para jornalistas online e para jornalistas “normais” (Deuze, 1999: 376, 377).

Como referimos, o nosso objectivo não é o de discutir as diferentes formas de Jornalismo que podem existir no ambiente digital ou aprofundar a o conceito de convergência. Vamos apenas assinalar que a “convergência tecnológica”, na linha do que fomos defendendo, é uma dimensão de um modelo mais vasto (Dupagne & Garrison, 2006), como mostra a figura 1.2, que não há um tipo único de convergência, mas antes um *continuum* de possibilidades (Deuze, 2004a) e, que, o que nos interessa, este fenómeno de mudança tecnológica influencia o Jornalismo de formas diferentes: “1) a forma como os jornalistas fazem o seu trabalho; 2) a natureza do conteúdo noticioso; 3) a estrutura e organização da redacção e da indústria; 4) a natureza das relações entre as organizações noticiosas, os jornalistas e os seus vários públicos, incluindo as audiências, competidores, fontes, financiadores e aqueles que procuram regular ou controlar a imprensa” (Pavlik, 2000: 229; Pavlik, 1999; Pavlik, 2001). Ora, tudo isto coloca a questão de tentar perceber como se podem/devem posicionar os jornalistas e o ensino do Jornalismo face a estas mudanças.

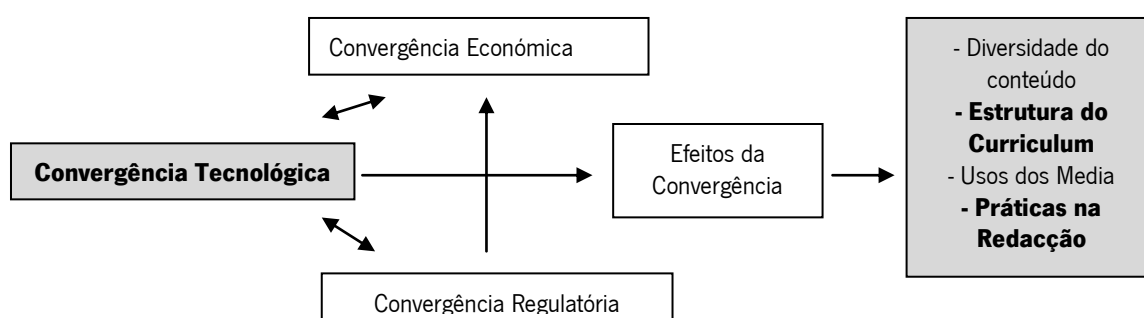


Figura 1. 2 Um modelo de convergência nos media (Dupagne & Garrison, 2006: 238).

Partindo, então, do princípio de que a convergência tecnológica nos media pode ser entendida num *continuum*, que vai desde “nenhuma convergência” (ou pouca) até “convergência total”, em que ambos os limites devem ser entendidos como “ideais-tipo” (Deuze, 2004a: 140), adoptamos uma definição simples que serve o propósito do nosso debate: a convergência traduz-se “ (...) numa combinação de tecnologias, produtos, equipas e geografia entre as anteriormente distintas províncias da imprensa, televisão e media online (...). A convergência pode significar trabalhar em edifícios separados ou em secretárias adjacentes” (Singer, 2004).

Vamos então deter-nos nos efeitos específicos que nos interessa aqui trazer à discussão. Há, como vimos, diversos efeitos do processo de convergência (possibilitado pela digitalização das notícias), que tocam as redacções, as rotinas e os jornalistas de várias formas, mas interessam-nos aqui particularmente duas (sendo este isolamento naturalmente operacional apenas em termos teóricos): as alterações nos conteúdos e na relação entre o jornalista e o público (interactividade). Será que, como expressa a Figura 1.3, as mudanças nos conteúdos implicam mudanças naquilo que são os padrões e valores essenciais do Jornalismo? Será que uma maior interactividade com o público (e uma maior actividade deste) implica uma perda de autonomia, um dos pilares fundamentais da ideologia profissional dos jornalistas?

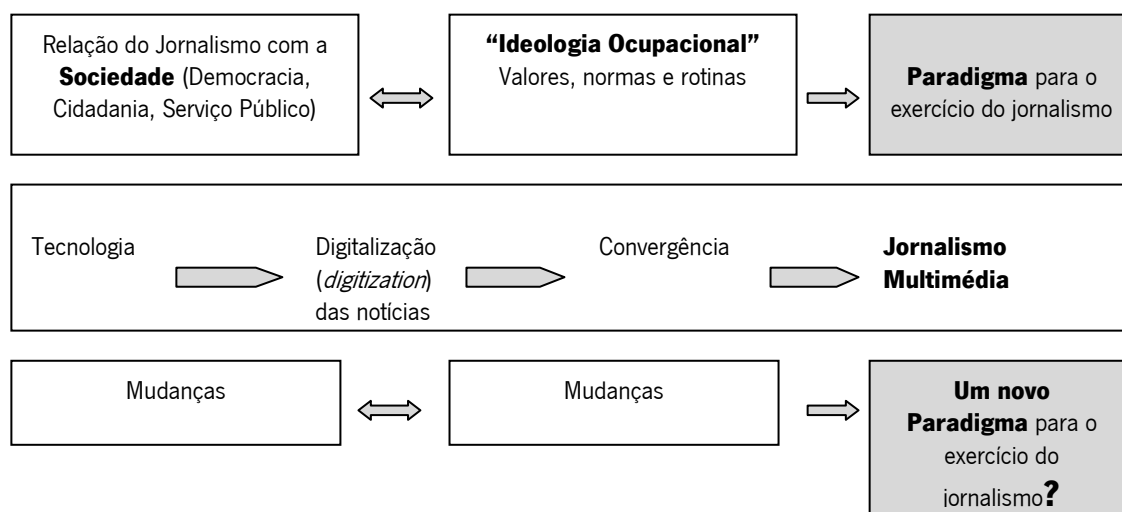


Figura 1. 3 Síntese do argumento sobre os efeitos da mudança no Jornalismo e nos jornalistas

Já há mais de 10 anos, Pavlik (1999; 2000) identificava, como vimos, quatro grandes áreas de influência das mudanças tecnológicas sobre o Jornalismo. Vamos centrar-nos nas que são mais revelantes para a nossa argumentação: a natureza dos conteúdos e, particularmente, a natureza da relação com o público. Quanto à primeira, o autor destaca a velocidade de publicação das notícias a própria natureza da narrativa noticiosa (*storytelling*), o que faz com que o leitor “desenvolva e descubra a sua própria história, num contraste marcante com a tradição de noticiar segundo uma lógica de narração linear” (233). E apesar de não saber dizer se será melhor ou pior Jornalismo, Pavlik reconhece que, sob determinada perspectiva, “aproxima-se mais da verdade, ao remover um nível de filtragem” (233). Relativamente às mudanças na relação entre o jornalista e o público, Pavlik contrapõe as notícias num “mundo dos media analógicos que seguiram um modelo de comunicação unidireccional e assimétrica” (235) com o “advento de um mundo digital e em rede” em que os jornalistas já não podem “contentar-se meramente em publicar notícias”, mas em que “o processo está a tornar-se cada vez mais num diálogo entre a imprensa e o público” (235).

Pavlik fala mesmo na “redefinição da noção do que é ser jornalista” (236), num mundo em que “qualquer pessoa com um computador e a uma ligação à internet pode, com efeito, ter um prelo (*printing press*) a chegar não só a uma audiência local, mas a uma global” (236). Um mundo em que passa a ser possível às “fontes tradicionais usadas pelos jornalistas tornarem-se elas próprias fornecedoras de conteúdos, servindo elas próprias muitas vezes como principais fornecedoras de notícias ao público, evitando frequentemente os tradicionais gatekeepers” (236).

O debate sobre quem é jornalista na era digital levanta também para Pavlik (2001) uma outra questão de grande importância, provavelmente a “questão ética mais inquietante” (93). Coloca em causa aqueles que são tidos como os padrões centrais de uma imprensa responsável: a objectividade (no sentido da imparcialidade); o equilíbrio (os vários lados da questão equitativamente representados); e a precisão (factos correctos e toda a história). Com o aparecimento de novas fontes de informação, e com o acesso directo do público a essas fontes, poderá dar-se uma deslocação da “ideologia da objectividade” (criticada por muitos), podendo essas fontes alternativas fornecer um contexto mais completo. Trata-se

“Proponho que, embora a convergência esteja a acontecer, ela não é inevitável nem necessariamente boa. Não ofereço uma visão tecnologicamente determinística dos novos media. Antes, afirmo que a convergência apenas sustenta a promessa de um meio melhor, mais eficiente e mais democrático para o jornalismo e para o público, no século XXI. Mas também sérios há problemas que afligem a civilização na era digital, entre os quais enormes ameaças à privacidade, uma crescente concentração da propriedade, uma diversidade cada vez mais reduzida de vozes, uma corrida em escalada para reportar as notícias mais rapidamente, um acesso não equitativo à tecnologia da informação e aos jornalismo digital “ (Pavlik, 2001: xiii).

do que Pavlik classifica como “triangulação da verdade” (2001: 93). Está aqui em causa, naturalmente, a questão de saber até que ponto o público tem capacidade de aferir a credibilidade dessas fontes alternativas. Mas Pavlik aponta, de forma bastante optimista, sugerimos, uma outra alteração com impacto ético: “Ao libertar os jornalistas do delírio do *deadline*, artificial e tecnologicamente induzido pelo jornalismo do século XX, a era digital pode inaugurar uma era de um jornalismo menos dominado pelo relógio e mais pela necessidade de perceber bem os factos – e a história. Este é um padrão ético acima de todos os outros (2001: 93).

Também Mark Deuze (Deuze, 1999), pela mesma altura, identificava três conceitos-chave para o debate sobre as diferenças entre o “jornalismo tradicional” e o “jornalismo online”: interactividade, personalização (ou individualização) e a convergência (377). No que toca interactividade, descreve-a da seguinte forma:

“Não se trata tanto da velocidade a que são publicadas as notícias e da actividade jornalística – embora facilite, de facto, a rapidez do trabalho –, mas tem que ver com o facto de as notícias online terem o potencial de tornar o leitor/utilizador parte da experiência noticiosa. Isto pode ser feito de várias formas: através da troca, directa ou indirecta, de emails entre o jornalista, ou a equipa, e o utilizador, através de um sistema de quadro de avisos [*bulletin board*] disponível no site, através de uma caixa de comentários no final de cada notícia, ou, mais recentemente, através das possibilidades do *chat*, ou até apresentando as pessoas retratadas na história e o jornalista responsável pelo trabalho aos utilizadores, num ambiente interactivo” (377, 378).

A interactividade tem assim duas acepções: a primeira, e mais corrente, respeita à facilidade de navegação dos utilizadores, proporcionando-lhes um muito maior controlo da sequência pela qual querem ler as notícias; o segundo sentido refere-se à comunicação de ‘duas vias’ entre o consumidor e o produtor da informação (King, 1998), uma possibilidade que sempre existiu, mas que agora está muito mais facilitada. Alguns anos mais tarde, Pavlik (2004) centra a questão na relação triangular jornalista-fonte-audiência:

“Ao reportar os acontecimentos diários, os jornalistas confiam fundamentalmente em duas relações chave: a relação com as suas fontes e com as suas audiências. Estas relações são absolutamente fundamentais, pelo menos por três motivos. Em primeiro lugar, sem fontes de confiança o jornalista não consegue apurar os factos necessários para preparar a história. Em segundo lugar, sem a audiência não faz sentido contar uma história. Em terceiro lugar, e mais importante, manter a integridade da relação entre os jornalistas, as suas fontes e as suas audiências é fundamental para estabelecer e manter a credibilidade do jornalismo, o único real valor que um jornalista tem” (21).

E embora reforce as vantagens da relação interactiva entre o jornalista e o público, bem como a alteração que isto implica ao paradigma tradicional de produção jornalística, já que pode dar azo a correcções pertinentes e novas ideias para histórias ou o seu aprofundamento, Pavlik (2004) alerta já para o cuidado que os jornalistas deverão colocar nesta nova possibilidade, evitando deixar-se submergir pela quantidade de informação que lhes é facultada (sob a forma de emails, comentários ou salas de *chat*), muitas vezes errada e oriunda de fontes não credíveis. E acrescenta:

“Mais, os jornalistas nunca se podem esquecer da sua principal função: reportar. Não se podem dar ao luxo de serem desviados para conversas tangenciais com leitores e fontes ou, pior ainda, começarem a preocupar-se com as consequências de uma história ao ponto de paralisarem. Um jornalista tem de manter um equilíbrio delicado entre dizer ao público aquilo que ele precisa de saber, mesmo quando a verdade pode magoar, e ser responsável e ético ao noticiar, com respeito pela privacidade de cada um” (27).

Pavlik (2004) alerta já para um novo formato online, que muita tinta haveria de fazer correr (e continua a fazer), sobre quem é jornalista: o aparecimento e difusão dos *weblogs*, no campo do Jornalismo e como “fornecedores” de notícias, uns produzidos por jornalistas, fora da sua relação organizacional ou do seu papel estrito de jornalistas, e outros por “meros” cidadãos”: “Visto que os blogues não estão sujeitos aos mesmos padrões jornalísticos da objectividade, precisão e distanciamento das organizações noticiosas tradicionais, são, muitas vezes, muito mais apaixonados e se calhar honestos ao expressar os aspectos emocionais da verdade (...)” (27). Face a isto podemos sempre argumentar que o que se ganha em emotividade perde-se nos tais valores que, na verdade, distinguem o jornalismo de outras formas de produção cultural: pode ser informação, mas não será jornalismo. Mais, Pavlik (2004) coloca a questão nos termos em que ela mais toca aos jornalistas: “Os blogues também diluem a fronteira entre quem é uma fonte, membro da audiência ou um jornalista. Em alguns casos, o criador de um blogue pode ser os três” (27).

Não é nosso objectivo tratar aqui a questão da relação entre Jornalismo e blogues, que é bem mais complexa do que a forma simplista como corremos o risco de apresentar. Pretendemos apenas anotar o crescimento e existência dos blogues como mais um desafio colocado à relação entre jornalistas e público, mas também como uma nova fonte de debate, ideias e novas histórias para os jornalistas. Em última análise, os blogues serão jornalísticos se lá for publicado Jornalismo: defendemos que são uma plataforma de publicação e não um género jornalístico.

E no seguimento dos blogues, temos outras plataformas/ferramentas de publicação, cada vez mais representativas para o Jornalismo e para os jornalistas: as redes sociais. É crescente e notória a presença dos principais órgãos de informação internacionais e portugueses no Facebook e no Twitter, acabando mesmo por funcionar como agregadores que permitem seguir o desenvolvimento de temas ao longo do dia e comentá-los. Para além da presença institucional, há uma cada vez mais relevante presença dos jornalistas, a título pessoal ou associados aos órgãos para os quais trabalham. As primeiras notícias sobre o trabalho de Nicholas Kristoff no Egipto, durante os protestos que levaram à ocupação da praça Tahrir, foram obtidas através do seu perfil no Facebook. Horas depois do acidente nuclear no Japão, a Agence France Press solicitava informações a testemunhas, através do mesmo

"O jornalismo está a viver uma transformação fundamental, talvez a mais importante desde a ascensão da penny press, em meados do século XIX. Em finais do século XX e início do século XXI, há uma nova forma emergente de jornalismo cujas qualidades distintivas incluem a ubiquidade das notícias, o acesso global à informação, o reportar instantâneo, a interactividade, o conteúdo multimédia, e uma extrema customização do conteúdo. Sob muitos aspectos, isto representa uma forma potencialmente melhor de jornalismo, porque pode reconectar uma audiência cada vez mais alienada e desconfiada. Ao mesmo tempo, representa muitas ameaças aos valores e padrões mais acarinhados do jornalismo. Autenticidade do conteúdo, verificação das fontes, precisão e verdade são todos suspeitos num meio em que qualquer pessoa com um computador e um modem pode tornar-se num editor global" (Pavlik, 2001: xi)

"As ferramentas digitais para recolha de informação, comunicação, edição e produção tornaram-se cada vez mais portáteis, baratas e poderosas, dando aos jornalistas no terreno a mesma capacidade daquelas que estão numa redacção. Juntas, essas ferramentas dão aos jornalistas técnicas cada vez mais eficazes para encontrar fontes diversas e confiáveis, verificar factos e cumprir prazos. Também tronam o plágio cada vez mais simples e tentador e colocam uma séria ameaça ao bom velho jornalismo no terreno (good old shoe-leather reporting) (Pavlik, 2001: xiv).

Facebook e, em Julho de 2011, o Wall Street Journal publicava o seguinte texto: *"The WSJ Careers is pulling together a story on college education and we want YOU to be a part of it. In light of the current job market, what do you think are the most useful subjects to study – and why? Reply below, or email us at cjeditor@dowjones.com".* No mesmo mês, era anunciado o *Twitter for Newsrooms*⁴² e discutia-se se a conta do Twitter de um jornalista é sua ou do órgão para o qual trabalha, um assunto relevante quando o jornalista muda de emprego⁴³.

⁴² <http://media.twitter.com/newsrooms>

⁴³ <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/07/27/comunicacion/1311760825.html>

Estes são apenas alguns exemplos desta forma cada vez mais próxima e interactiva que os jornalistas têm de se relacionar com o seu público, fazendo-lhes chegar a informação de forma cada vez mais rápida e em suportes cada vez mais variados e acessíveis, mas também tendo a possibilidade de colher cada vez mais o seu *feedback*, sob a forma de críticas, elogios, sugestões e novos ângulos de abordagem. Quer se pense que isto é bom ou mau para o Jornalismo, há que reconhecer que é um desafio que não pode ser ignorado pelos profissionais, pelas redacções e pela formação.

Para Pavlik (1999), este “novo” relacionamento entre o jornalista e audiência estaria no centro de uma mudança de paradigma, embora admitisse que a evolução desta questão não era fácil de prever. Pela nossa parte, como veremos, não acreditamos que, de facto, tenha havido uma mudança de paradigma, mas antes no paradigma, ainda que profunda. Mas parece-nos muito válida uma premissa que Pavlik tomou por certa: “a audiência de amanhã terá acesso a muito mais notícias e informação do que qualquer outra geração anterior. Se se tratará de informação de notícias de elevada qualidade dependerá não só dos desenvolvimentos nos novos media, mas também da forma como as organizações noticiosas sejam capazes de adaptar e aplicar essas novas ferramentas” (1999: 59).

E isto traria implicações do ponto de vista do papel no Jornalismo nas democracias, que debatemos no ponto anterior. Para Pavlik (2001), são três as características básicas e visíveis dos efeitos destes novos media: “o jornalismo cívico está a crescer rapidamente através dos media online e tornar-se-á numa parte vital da república electrónica do século XXI”; “o acesso electrónico do público a informação relevante para o processo democrático está a expandir-se de forma impressionante, com os cidadãos a acederem a serviços governamentais através da internet”; “os cidadãos são, cada vez mais, capazes de obter, via internet, informação directamente de fontes políticas e governamentais” (132). À luz das evoluções que fomos conhecendo ao longo desta década, arriscaríamos dizer que a previsão de Pavlik foi algo generosa e optimista: nem o jornalismo cívico conheceu tamanho desenvolvimento, nem o acesso do público a informação relevante tem sido feito com tanta facilidade, já para não falar da qualidade da participação dos cidadãos no debate público.

Ainda em 2000, Kopper *et alli* (Kopper *et alii*, 2000) referiam-se ao facto de a mudança ocorrida no jornalismo online, no sentido da sua autonomização do jornalismo impresso, pela produção de conteúdos próprios, não ter tido efeitos ao nível da autonomia profissional já que não implicou a “formação de um novo ramo de jornalistas, estabelecendo-se ao lado do jornalismo radiofónico, impresso ou televisivo” (507). Parece-nos que os acontecimentos acabam por mostrar o contrário: para

além das alterações que aqui discutimos, houve, de facto, a criação de um espaço para os “jornalistas online”, que têm sido alvo de investigação, um sinal da sua relevância enquanto fenómeno sociológico (Deuze & Dimoudi, 2002).

O que parece certo é que “há, claramente, um papel importante para o Jornalismo desempenhar no mundo digital e em rede, mas ainda falta definir o que deve ser esse papel. A credibilidade e imparcialidade das organizações noticiosas têm de ser restabelecidas ou público poderá procurar cada vez mais a fontes primárias para obter notícias” (Pavlik, 2000: 236). Para isso, Pavlik aponta uma Agenda para a Investigação (*research agenda*), que propõe, entre outros temas, as seguintes questões, que também nos orientaram: “Quais são os papéis mais eficientes para o jornalismo numa era em que os cidadãos podem, cada vez mais, ir directamente à fonte das notícias? Deveria o jornalismo focar-se mais em fornecer contexto e sentido aos acontecimentos e assuntos do dia?” (237).

O nosso trabalho pode ser, então, tomando por referência a tipologia de Kopper *et alii* (2000), considerado um “macro-estudo”, no sentido em que parte da vontade de perceber o papel do Jornalismo num contexto em que, aparentemente, todos podem tomar parte directamente no debate. E, nessas circunstâncias, impõe-se a pergunta: ainda precisamos de jornalistas? Esta mesma questão pode ser registada, de resto, nas preocupações de outros autores: que alterações poderão ocorrer no papel atribuído aos jornalistas e à profissão, na sua relação com a democracia e a integração social? (Bardoel, 1996). “Quais são os papéis mais eficazes para o jornalismo, numa era que os cidadãos podem aceder, de forma exponencial, directamente às fontes das notícias? Deveria o jornalismo focar-se mais no fornecimento de contexto e significado aos acontecimentos e assuntos da actualidade?” (Pavlik, 2000). Qual a importância de “perceber o que é (ou pode ser) o jornalismo enquanto profissão, num contexto de rápidas mudanças tecnológicas e sociais” (Deuze, 2005). Ou uma necessidade: “O actual ambiente mediático – no qual qualquer um pode publicar qualquer coisa, instantaneamente e dirigido a uma audiência global – exige que se defina quem pode ser considerado jornalista e o que é razoável esperar dessa pessoa” (Singer, 2006). São estas inquietações e perguntas que nos vão ocupar no próximo ponto, sem esquecer um aspecto crucial: “Mas a redefinição da relação entre os consumidores de notícias e os produtores de notícias vai exigir mais do que a capacidade tecnológica para melhorar a comunicação em dois sentidos. Vai exigir também uma redefinição organizacional e conceptual por parte dos media” (King, 1998: 31).

Em síntese...

- os desenvolvimentos tecnológicos sempre deixaram a sua marca no desenvolvimento do Jornalismo;
- os efeitos da tecnologia devem ser compreendidos num quadro mais vasto, que entra em conta com outras dimensões da vida social e estes efeitos não podem ser olhados de um ponto de vista determinista;
- por isso mesmo, há mudanças que estão a ocorrer no Jornalismo e na forma como os jornalistas trabalham que podem ser atribuídas essencialmente a desenvolvimentos tecnológicos (a digitalização e a consequente convergência), mas o seu rumo não pode ser dissociado de outras transformações que têm estado a ocorrer no Jornalismo nos últimos 20 anos (concentração, mercantilização, infotainment...);
- de entre as várias mudanças, damos particular relevância à forma como o jornalista se relaciona com o público (interactividade) e as alterações produzidas nesta dimensão do trabalho do jornalista desafiam alguns aspectos essenciais da ideologia profissional dos jornalistas.

1.4 O papel dos jornalistas e do Jornalismo face a uma ideologia profissional desafiada: velhas soluções para novos problemas

Decorrente do que vimos até agora sobre os desafios do digital é o facto de a discussão estar alicerçada numa área que sempre suscitou grande discussão entre os académicos e entre os próprios jornalistas: a da ideologia profissional ou dos valores e normas que a constituem. Não é desse debate que aqui nos vamos ocupar, que tem sido, de resto, tratado por diversos autores, alguns dos quais citaremos (Neveu, 2005; Rieffel, 2003; Lacan *et alii*, 1994), e também para o contexto português (Fidalgo, 2008; Fidalgo, 2009). O que pretendemos com este ponto é colocar a questão dos efeitos do digital no local onde entendemos que devem ser compreendidos (ao nível de alguns dos valores da ideologia profissional dos jornalistas) e mostrar que é também aí que reside a “solução” para a questão, o que passa também pela formação: no reforço da “ética”, um valor fundamental e nada novo. Uma solução defendida já, como veremos, por diversos autores e que também adoptamos, nos seguintes termos:

“(...) a crescente e fortíssima mercantilização da informação, a par do espantoso progresso dos meios tecnológicos para a sua difusão e manipulação, bem como do seu papel progressivamente poderoso na

relação das pessoas com o mundo envolvente, acentuou as exigências decorrentes da responsabilidade social dos media e dos jornalistas, com o que isso significa de exigência ética e deontológica – corolário natural de uma cada vez mais reclamado imperativo de *accountability*, ou ‘prestação de contas’, à sociedade em nome de quem, e para quem, se trabalha” (Fidalgo, 2008: 180).

Para Fidalgo (2008), o processo de profissionalização dos jornalistas é “um processo de maturação porventura ainda inacabado (e não o estará sempre?...), mas que, nos seus avanços e recuos, nas suas ambiguidades e contradições, nas suas particularidades conforme os tempos e os lugares concretos, permite observar com um conjunto disperso de indivíduos, dedicado a tarefas variadas, se transformou num grupo profissional, de alguma homogeneidade, com um património comum e um conjunto de princípios, normas e saberes partilhados” (179).

E perceber este grupo, estes indivíduos e as normas, valores e saberes que partilham implica um percurso e uma visão global da sua identidade e da forma como trabalham:

“Não basta descrever as características sociais dos jornalistas para se perceber as especificidades desta profissão: impõe-se, igualmente, o estudo das modalidades concretas de trabalho, dos métodos de selecção e produção da informação. Neste domínio, a abordagem sociológica situa-se a vários níveis: primeiro, o da esfera subjectiva dos jornalistas, ou seja, o conhecimento das suas motivações, da sua percepção de missão; em seguida, o da esfera organizacional propriamente dita, ou seja, o estudo das rotinas profissionais que presidem à construção da informação; finalmente, o daquilo a que poderia chamar-se esfera exterior, ou seja, a análise das relações dos jornalistas com as suas fontes (a montante) e com o seu público (a jusante)” (Rieffel, 2003: 136).

Para o debate que aqui trazemos, interessa-nos anotar essencialmente dois tópicos, relativamente à questão da profissionalização e identidade dos jornalistas: ambas assentam num conjunto de valores que constituem a ideologia profissional dos jornalistas e que fazem parte da profissão desde a sua criação (com desenvolvimentos); a permeabilidade da fronteira que define quem é um jornalista é uma característica que também não é nova nem criada pelos meios digitais. Faz parte da própria identidade da profissão e subsiste desde sempre. Pretendemos, assim, demonstrar que os desafios que se colocam agora assumem novas facetas, mas trata-se de questões que, na sua essência, não são novas para o mundo do Jornalismo nem, por isso, necessitam de “soluções” novas ou extraordinárias. O percurso dos jornalistas tem sido assim feito entre a defesa da sua autonomia (enquanto profissão, mas também na profissão) e a relação com vários outros campos e saberes, numa lógica de “fronteiras permeáveis”. É isto que explica, defendemos, os contornos que tomam os efeitos da

digitalização sobre os jornalistas e que faz com que a solução seja encontrada, como sempre foi, dentro da própria profissão, com um especial enfoque na formação dos jornalistas, a questão que aqui nos ocupa.

1.4.1 A autonomia dos jornalistas: um lugar onde o digital desafia o Jornalismo

A colocação da tónica nos valores específicos da profissão de jornalista, quando se discute a sua identidade (e a sua especificidade), é um caminho seguido por diversos autores, acentuando-se, nomeadamente, a centralidade desta questão na própria génese do Jornalismo. Ainda, para Rieffel (2003), é importante marcar o momento em que surge o “campo jornalístico” (Bourdieu), no séc. XIX, em torno da oposição entre a notícia e a opinião e afirmando a objectividade como um valor central. Isto torna-se o “lugar de uma oposição entre duas lógicas e dois princípios de legitimação: o reconhecimento pelos pares concedido àqueles que reconhecem mais completamente os ‘valores’ ou os princípios internos, e o reconhecimento pela maioria, materializado no número de entradas, de leitores, de auditores ou de espectadores (...) (83). A relação com os valores da profissão e a relação com o público.

E, para Neveu (2005), também está na génese da profissão a explicação para o peso que, desde sempre, alguns valores assumiram da ideologia da profissão: “Assim, associando à prática jornalística tarefas, competências e uma escrita até então reservada a outras actividades já existentes (escritores, personalidades políticas), o modelo anglo-americano criou uma consciência de profissão de corpo inteiro” (16). E, por isso, “a centralidade do factual está ligada a um segundo traço do jornalismo anglo-saxónico: a predominância do discurso sobre a objectividade” (17).

Zelizer (2005a) defende ainda uma outra característica fundadora do Jornalismo: que “o jornalismo é um mundo de contradição e fluxo, mantido no lugar com acesso central e estatuto, enquanto é desafiado pelos que estão nas suas margens. Desde os inícios do jornalismo, ele tem sido moldado por *outliers* do mundo jornalístico” (198). E, por isso, é relevante percebê-lo também a partir dessa dimensão: “Quem são os jornalistas – ou, para colocar a questão mais explicitamente, quem está incluído na comunidade dos jornalistas? – é um ponto-chave para pensar a cultura do jornalismo”,

porque esta é “formatada pelas pessoas que habitam no seu terreno. Os jornalistas, em larga medida, ajudam a modelar as notícias” (205).

Mas, de acordo com diversas vozes, as ambiguidades da profissionalização tem trazido não só riscos ou desafios, mas também vantagens ao Jornalismo:

“Seria desejável que uma profissão fosse organizada e o jornalismo seria melhor se os seus praticantes saíssem de escolas especializadas e se a profissão controlasse melhor os seus membros. Este ponto de vista pode ser defendido. No entanto, o mesmo implica que se pesem os inconvenientes das profissões organizadas (as ordens profissionais só têm virtudes?) e que não se tenha como um enunciado científico aquilo que é também uma visão normativa das profissões” (Neveu, 2005: 27).

Esta não definição terá trazido mais vantagens do que desvantagens ao Jornalismo, no sentido de um “ofício de fronteira” (Ruellan, 1993, cit. por Neveu, 2005: 27), uma “frente em movimento”: “Esta assimilação de novos ofícios veio fortalecer o grupo. A não exigência de diplomas específicos permitiu integrar no ofício uma grande variedade de competências que contribuíram para a sua eficácia (jornalismo científico) e evita à profissão a responsabilidade de aceitar uma profusão de diplomas que dariam o ‘direito a exercer’ (...)” (27). Mas admite um cenário de mudança: “De qualquer modo, podemos questionar-nos se não estamos num ponto de viragem (...) face a grupos em crescimento que afectam a imagem do jornalismo e põem em causa uma independência que constitui um dos valores centrais da profissão” (28).

Também Rieffel (2003) reconhece esta permeabilidade, numa lógica vantajosa para o Jornalismo, mas sempre num processo que não é linear nem sustentado em consensos ao nível da profissão:

“Cobiçando modelos periféricos ao longo de toda a sua história, a profissão de jornalista não se deixa, por conseguinte, aprisionar numa definição feita, nem num espaço social circunscrito: a indefinição sabiamente mantida sobre esta questão contribui para a sua constituição e desenvolvimento desde há mais de um século.

(...) Definição imprecisa da profissão, ausência de fronteiras claramente definidas, profissionalização inacabada, fascínio por modelos exteriores são indicadores de uma identidade social vaga que constitui, sem dúvida, um dos traços característicos do jornalismo (...). Não será uma surpresa constatar que, ainda hoje, a imagem dos jornalistas é turva, tanto no interior como no exterior da própria profissão” (Rieffel, 2003: 128,129).

Na mesma linha, Lacan *et alii* (1994) acentuavam uma questão essencial, e também importante para o nosso argumento, que é o carácter permanentemente inacabado do debate sobre a profissionalização

e sobre quem é jornalista: “Tal como todos os grupos profissionais, a um determinado momento da sua história, o grupo profissional dos jornalistas esforçou-se por construir para si próprio uma respeitabilidade social: definir a sua actividade, impor as regras de acesso à profissão, perseguir os amadores, prever a instrução das gerações futuras. Mas o que, em primeiro lugar, caracteriza este grupo por relação aos outros é o aspecto tardio e inacabado desta estruturação” (210).

Para estes autores, há quatro factores que podem explicar o atraso do Jornalismo no caminho da organização profissional. Em primeiro lugar, o controlo político (210). Em segundo lugar, a natureza do próprio campo jornalístico e dos seus actores, que comparam a um conjunto de *matrioskas*: para dizer quem são os jornalistas, é preciso definir primeiro o que é o jornalismo e qual é o seu objectivo, porque desde as suas origens que lhe são atribuídas diversas funções (nunca houve uma unidade de tempo, lugar de acção ou pessoas) (210,211). Em terceiro lugar, o jornalismo tende a uma espécie de impossibilidade estrutural: o exercício do jornalismo como profissão “livre” embate nas regras das profissões, que implicam existência de estatutos, regras e instâncias de formação reconhecidas, que distinguem os profissionais dos amadores (214), ou seja, “o jornalismo está sempre a voltar ao ponto de partida, o da definição da sua actividade e do seu espaço” (215). E, finalmente, a quarta razão, que tem que ver com a polivalência dos perfis requeridos actualmente para a entrada no jornalismo, que revelam que embora sem obrigatoriedade, há uma clara preferência por pessoas com mais formação (215): “O jornalismo é um métier complexo, porque revela duas exigências aparentemente antagónicas, mas complementares na realidade: a cultura geral e técnica. Já há um século, os pedagogos do jornalismo sublinharam a necessidade de uma formação pluridisciplinar do futuro jornalista (...)” (216). Os empregadores teriam, então, tendência a privilegiar “claramente os candidatos com o nível de formação universitária mais elevado. A ausência de qualificação profissional (escolas de jornalismo), que se explica pelo défice de estruturas de formação, é assim compensada por uma aprendizagem na tarimba” (Lacan *et alii*, 1994: 217). Como veremos adiante, este é um cenário (o da falta de escolas de jornalismo na área do ensino superior) que já não se aplica desde os anos 90, pelo menos no contexto português.

Ora, num cenário de mudança e alterações na profissão e nas tarefas dos jornalistas (que não são típicas da contemporaneidade, mas ocorrem agora de forma cada vez mais rápida), pelo efeito da evolução tecnológica, as fronteiras, já de si difusas, tendem a esbater-se, tornando a formação em Jornalismo numa dimensão ainda mais relevante: “Estas evoluções [técnicas] com consequências

pesadas não podem senão sublinhar a importância de uma formação inicial: para acompanhar este processo de integração, os jornais de amanhã convidarão os jornalistas mais avançados do ponto de vista técnico, mantendo uma grande exigência quanto ao nível da cultura geral” (218). A forma como Lacan *et alii* (1994) colocam a questão da formação, deslocando-a do eixo legitimação/liberdade em que é sempre debatida, para uma lógica mais pragmática e associada às exigências da própria prática jornalística, parece-nos um bom terreno para ancorar o debate.

Zelizer (2005a), em consonância com a abordagem cultural que anotámos e que defende, propõe, numa visão abrangente da profissão, que se acolha uma diluição de fronteiras que permita a “convivência” com pessoas que não são nem pretendem ser jornalistas (realizadores de cinema, ensaístas, dramaturgos, poetas....), mas com quem os jornalistas têm, cada vez mais, de interagir e com quem podem compreender novas linguagens:

“Muita da tensão sobre quem é jornalista advém de algumas das noções que prevalecem para pensar acerca do jornalismo. Quando visto como uma profissão, aqueles que não subscrevem as normas do comportamento profissional são mantidos fora da comunidade. (...) Jornalistas de tablóides, colunistas políticos, fotojornalistas permanecem excluídos. Ver o jornalismo como um ofício não é mais inclusivo porque aqueles que não desempenham um conjunto de competências (*skills*), que são requisitos pré-definidos, ficam entre os que estão posicionados abaixo da fronteira (...). Quando visto como uma indústria, os jornalistas tendem a ser categorizados através de listas de ‘pessoal relevante’, demarcadas por divisão, escondendo o facto de que hoje muitos jornalistas trabalham em mais do que em uma tarefa em simultâneo (Cottle, 2000) (...)

(...) Pelo contrário, ver o jornalismo como uma cultura desloca a marcação de fronteiras que tende a excluir certos repórteres ou tipos de repórteres da comunidade. (...) Pensar acerca das pessoas que habitam esta cultura, então, por definição, alarga a população, precisamente em formas que desafiam as tentativas estreitas de manter as fronteiras territoriais colocadas pelo conhecimento tradicional” (205).

Mais ainda, parece-nos ser possível depreender das palavras de Zelizer que olhar o Jornalismo com as lentes que acabámos de descrever confere-lhe uma espécie de ancoragem à vida dos cidadãos, os destinatários últimos do trabalho dos jornalistas: “Ver o jornalismo com uma cultura vai para além da colocação da ênfase na transmissão de informação e ajuda a manter o estudo do jornalismo a par de alguns dos desenvolvimentos noticiosos mais contemporâneos que se expandiram para lugares singulares como os programas de comédia satírica, blogues, *talk shows*, salas de *chat* (*cybersalons*) e a televisão da vida real (*reality television*)” (Zelizer, 2005a: 208).

O carácter dinâmico do Jornalismo deverá, assim, ser encarado como uma mais-valia, ou quase como uma garantia de sobrevivência, num contexto que exige dele a capacidade de se regenerar. Mas isso só será possível se tivermos a capacidade de olhar para ele sem a expectativa de uma ‘casa arrumada’ ou, pelo menos, ‘permanentemente arrumada’ ou ‘facilmente arrumável’:

“Não se pode ver o jornalismo como um objecto fixo, imóvel, definido para sempre. É, pelo contrário, uma espécie de albergue espanhol, aberto a todos, enriquecido perpetuamente pelos ingredientes de práticas heterogêneas, mas complementares da sopa que se vai fazer. Mergulhado em tantas influências, o jornalismo não pára de evoluir (...) A cultura da sociedade em que está inserido, os valores do tempo, os constrangimentos económicos, as evoluções tecnológicas, tudo o molda. Sem esquecer as trajectórias, pessoais e colectivas, dos que o praticam” (Lacan *et alii*, 1994: 270).

Não podemos, contudo, esquecer que os grandes “combates” que são hoje travados na fronteira do que é Jornalismo e de quem jornalista são outros e dizem respeito, como referimos no ponto anterior, a embates com quem reclama o estatuto de jornalista, como é o caso dos bloggers (Ji & Sheehy, 2010; Singer, 2007; Domingo & Heinonen, 2008; Matheson, 2004a; Matheson, 2004; Lowrey, 2006; Lowrey & Mackay, 2008; Knight *et alii*, 2008; Bivens, 2008) ou nas tendências do jornalismo cidadão (*participatory news*) (Deuze *et alii*, 2007) ou até mesmo as tensões internas provocadas pela convivência com um “novo” tipo de jornalistas, os jornalistas online (Singer, 2003). Contudo, a interactividade e a “nova” relação do jornalista com o público podem ser vistas como um desafio à autonomia, mas também como uma “nova” diluição de fronteiras, e como um aprofundamento da relação com os cidadãos, que sempre existiu, à semelhança do que sempre foi característico do Jornalismo.

Importa também não esquecer que a questão da perda de controlo e de autonomia não é exclusiva dos efeitos da tecnologia, como foi já atrás referido (Gans, 2004). Bourdieu (1997) tem uma perspectiva macro da questão:

“Quanto ao grau de autonomia de um jornalista particular, depende em primeiro lugar do grau de concentração da imprensa (que, reduzindo o número de empregadores potenciais, aumenta a insegurança do emprego); em seguida, da posição do seu jornal no espaço dos jornais, quer dizer, mais ou menos próximo do pólo “intelectual” ou do pólo ‘comercial’; depois ainda, da sua posição no jornal ou no órgão de imprensa (titular, tarefeiro, etc.), que determina as diferentes garantias estatutárias (ligadas nomeadamente à notoriedade) de que dispõe e também do seu salário (factor de menor vulnerabilidade às formas brandas de relações públicas e de menor dependência em relação aos trabalhos alimentares ou mercenários através dos quais se exerce a influência dos comanditários); e, por fim, da sua capacidade de produção autónoma

da informação (certos jornalistas, como os divulgadores científicos ou os jornalistas económicos, são, por exemplo, particularmente dependentes)” (81).

Também Beam (2001) tende para uma abordagem que associa a perda de autonomia às questões do mercado, mais concretamente à tendência para a orientação do Jornalismo para o mercado, especialmente a partir da década de 90, com o declínio da circulação e do investimento publicitário: “Uma forte orientação para o mercado implica que o sucesso a longo prazo de uma organização depende da sua capacidade para identificar e preencher as necessidades e desejos de informação dos seus clientes. Embora os interesses dos leitores sempre tenham influenciado os julgamentos sobre as notícias, a adopção de uma forte orientação para o mercado parece formalizar o papel do leitor ao determinar o que é publicado. Representa uma deslocação de um modelo de tomada de decisão profissional, em que o jornalista conta maioritariamente com a sua perícia para determinar o que é notícia (*newsworthy*)” (Beam, 2001: 467).

Como defendemos já na Introdução, para compreender estes fenómenos é útil compreender a relação entre as teorias do Jornalismo e as teorias da comunicação. É natural que o modelo para o exercício do Jornalismo tenha incorporado as teorias da comunicação tal como era entendida à altura e até aos 60: linear e centrada no emissor. Ou seja, é natural que a questão da autonomia seja centrada na figura do jornalista, enquanto decisor sobre a mensagem que vai ser difundida. Com as teorias cibernéticas e Lee Thayer (Thayer, 1976), dá-se uma viragem na direcção do receptor (enquanto aquele que vai dar sentido à mensagem e o lugar onde ela é consumada), o que, traduzido para o Jornalismo, representa uma valorização da audiência⁴⁴.

⁴⁴ Uma ilustração disto pode ser fornecida, por exemplo pelo modelo de comunicação de Westley e McLean, que data de 1957 (Fiske, 1993). Trata-se de uma adaptação do modelo de Newcomb específica para os mass media, com a introdução de um novo elemento (C): a função editorial comunicativa, o processo de decidir o quê e como comunicar. Quando o modelo regressa à sua forma linear X (os acontecimentos) encontra-se mais próximo de A (o emissor) do que de B (o receptor) e há unidireccionalidade. X é fragmentado, para representar uma realidade multifacetada. Na adaptação de Westley e Mclean, A pode ser visto como um repórter que envia uma peça a C, a redacção/editor. Os processos editorial e de publicação contidos em C trabalham a peça e transmitem-na a B, o público. Neste modelo, B perde qualquer experiência directa ou imediata de X, porque também perde a relação directa com A (o jornalista).

Os autores defendem que os media ampliam o ambiente social com que B precisa de se relacionar, fornecendo também os meios através dos quais essa relação ou orientação se opera. Ou seja, a necessidade de orientação e de informação de B aumentou, mas os meios para satisfazer essa necessidade foram restringidos: os mass media são os únicos meios disponíveis e as oportunidades de feedback são muito restritas. Neste modelo, B torna-se completamente dependente dos mass media. Para além disso, não leva em conta a relação entre os media e os outros meios de que dispomos para nos orientarmos relativamente ao nosso ambiente social: família, trabalho, amigos, escola, igreja e outras redes de relações ofmais e informais (grupos de referência) (52, 53).

O que pretendemos com este momento de referência às teorias da comunicação são essencialmente duas coisas: mostrar como as concepções do Jornalismo não se constroem à margem das da comunicação e sofrem o mesmo processo de evolução; evidenciar uma função que, como veremos, poderá ser essencial para os jornalistas, nestes tempos de mudança, entendida, claro está, de uma forma bem menos autocrática do que acontece com o modelo de Westely e McLean (Fiske, 1993): a função editorial, enquanto lugar de mediação entre os acontecimentos e o público. Voltaremos a ela no próximo ponto.

Da mesma forma, anunciamos já o percurso que faremos a seguir, no sentido da busca de uma “solução” para esta autonomia contestada, introduzindo um outro eixo da ideologia profissional dos jornalistas, a ética:

“A profissão de jornalista, como vimos, pode ser descrita como um ‘relatador autorizado da verdade’ ou como um ‘depositário certificado dos factos’. O jornalismo é apresentado à sua audiência como um discurso verdadeiro acerca do mundo real e deve impor a sua legitimidade nestes termos ou não terá valor no mercado cultural. Assim, a ética jornalística pode ser vista como um mecanismo para promover a construção social dessa legitimidade, para mobilizar a confiança da audiência naquilo que está a ler, a ouvir ou a ver. Na sua proclamação e definição, os padrões éticos – se forem levados a sério pelos praticantes – também têm, obviamente, um grande impacto no conteúdo jornalístico” (MacNair, 1998: 65).

Ou seja, o que é colocado em causa com este processo de sucessiva perda de autonomia é esta “legitimidade” que torna verdadeiro o discurso jornalístico aos olhos do público. E esta legitimidade vem do facto de os cidadãos acreditarem que os jornalistas, antes de mais, acreditam e cumprem um conjunto de padrões éticos e que o resultado “técnico” do seu trabalho é fruto dessa conduta. Ora, sendo assim, o que está aqui em causa então, acima de tudo, são problemas éticos.

Para Pavlik (2001), há quatro grandes questões que enquadram os problemas éticos que os jornalistas e público enfrentam no ambiente digital dos nossos dias, nomeadamente até que ponto divergem das questões éticas do Jornalismo tradicional: “Em primeiro lugar, quais são ou deveriam ser os padrões éticos da recolha de informação digital? Em segundo lugar, quais são as regras éticas da produção digital de notícias? Em terceiro lugar, quais são os limites éticos do conteúdo noticioso online? E, em quarto lugar, quais são os problemas éticos abrangentes que confrontam os jornalistas num sistema noticioso cada vez mais interactivo e global?” (82). Responderíamos a estas interrogações com um simples “Os mesmos do jornalismo ‘tradicional’”, mas, sendo em parte verdade, seria redutor. Ainda

assim, é este o mote da nossa argumentação, que esclarecemos já a seguir: os problemas parecem ser novos, mas as soluções são velhas e conhecidas.

1.4.2 Um “existencialista socialmente responsável” e um “intérprete” “fornecedor de sentido”

Há aproximadamente 15 anos, três investigadores (entre outros) referiam-se, de formas diferentes, mas convergentes, a um processo que, na sua opinião, poderia colocar em causa o papel do Jornalismo e dos jornalistas na sociedade. Cada um deles privilegiou aspectos em particular e ofereceu soluções complementares, como ilustra a Figura 1.4.

Denis McQuail (McQuail, 1997) referia-se a uma “crise de prestação de contas” (511) (*accountability*), num cenário em que os desenvolvimentos na tecnologia, a desregulação e uma crescente comercialização estariam a colocar “uma ameaça às formas estabelecidas de relacionar as actividades e aspirações dos mass media com as ‘necessidades da sociedade’” (511), tornando necessária uma reconciliação entre esses dois mundos.

Jane Singer (Singer, 1997) parte de uma interrogação - “Será que os jornais e os jornalistas têm ‘um papel diminuído na apresentação das notícias’ por causa das mudanças na tecnologia?” (87) ou “Como é que os jornalistas vêem o seu papel como gatekeepers a mudar, à medida que a sua audiência torna-se, em simultâneo e como nunca, cada vez mais fácil de atingir e cada vez mais difícil de manter, num mundo de escolhas virtualmente ilimitadas”? (74) -, para reequacionar o papel de *gatekeeper* na sua acepção tradicional: quem selecciona as histórias que vão ser publicadas. A partir de uma pesquisa junto de jornalistas, conclui-se que estes consideram que “a sua função como gatekeepers continua a ser vital”, mas vêem-na como necessitando de ser modificada, para acomodar uma nova “necessidade de interpretação e controlo de qualidade” (72). Ou seja, a tecnologia não está a fazer com que o papel de *gatekeeper* do jornalista seja diminuído, mas antes redefinido, no sentido de ganhar relevo enquanto fornecedor de informação com ‘qualidade’ e com ‘sentido’:

“(…) os jornalistas serão sempre necessários, se não necessariamente para escolher que informação disponibilizar, então certamente para dar sentido ao volume, em crescimento louco, de informação disponível. O trabalho do repórter passa a ser o de digerir informação, ‘explicá-la no seu contexto, fornecer

análise' (...). 'Todos os dados em bruto deste mundo não vão necessariamente ajudar alguém, se essa pessoa não sabe como utilizá-los, se não sabe o que significam' (74).

Com uma abordagem semelhante, Jo Bardoel (Bardoel, 1996) questiona-se sobre as alterações que, fruto do impacto das novas tecnologias, poderão ocorrer no papel atribuído aos jornalistas e à profissão, na sua relação com a democracia e a integração social. Para o autor, estaríamos perante um fenómeno de “pressão comunicativa”, com um crescimento da quantidade, velocidade e densidade da informação, associada à interactividade que proporciona um tipo de comunicação “horizontal” na sociedade. Bardoel identifica um conjunto de oportunidades e dilemas na “crescente autonomia comunicativa” dos cidadãos, e preocupa-se com a transformação de uma “comunidade física” numa “esfera pública abstracta”, dificultando a organização do debate social, num momento em que a sociedade necessita, cada vez mais, de debate e orientação comum.

O Jornalismo deixaria assim de “controlar o debate público”, para passar a “dirigir e definir a agenda pública” e os jornalistas terão de, na perspectiva de Bardoel, levar muito a sério este papel de intermediários, sob pena de se tornarem no “elo evitável” da cadeia de informação. Deixa de ser sustentável a posição do Jornalismo como uma “profissão unificada”, com diversas actividades e níveis. Do “jornalismo clássico” passar-se-ia para um jornalismo “orientador” (para o público em geral) e “instrumental” (para públicos específicos), em que ênfase passa do “conteúdo” para o “contexto” e em que a tarefa do Jornalismo é a de, mais do que nunca, assentar em filtrar os assuntos relevantes a partir de um rol crescente de informação, num domínio público “saturado” e nos seus segmentos fragmentados: o Jornalismo evolui assim da “profissão dos factos” para a “profissão do sentido”, numa lógica em que a informação em si é menos importante do que a informação partilhada com os outros e em que a palavra-chave passa a ser Comunicação e não Jornalismo (Bardoel, 1996: 297). Esta valorização da comunicação parece apontar na mesma direcção do “jornalismo enquanto conversação” que abordaremos no Capítulo 3.

Para Bardoel, contudo, o Jornalismo parecia não estar devidamente equipado para lidar com esta nova tarefa, já que estas novas responsabilidades exigem requisitos ao nível dos novos perfis profissionais e do ensino e formação: é essencial um bom conhecimento das novas tecnologias e das “novas” formas de apresentação da informação, um bom domínio da gestão de informação e de bases de dados, sem que as competências jornalísticas básicas deixem de ser importantes. Contudo, o Jornalismo e a

formação não podem perder de vista uma nova realidade: as novas formas de trabalho constituem, de alguma forma, uma ameaça à “cultura colectiva” da redacção, um factor essencial e uma garantia da transferência das competências profissionais e dos valores (ensino informal).

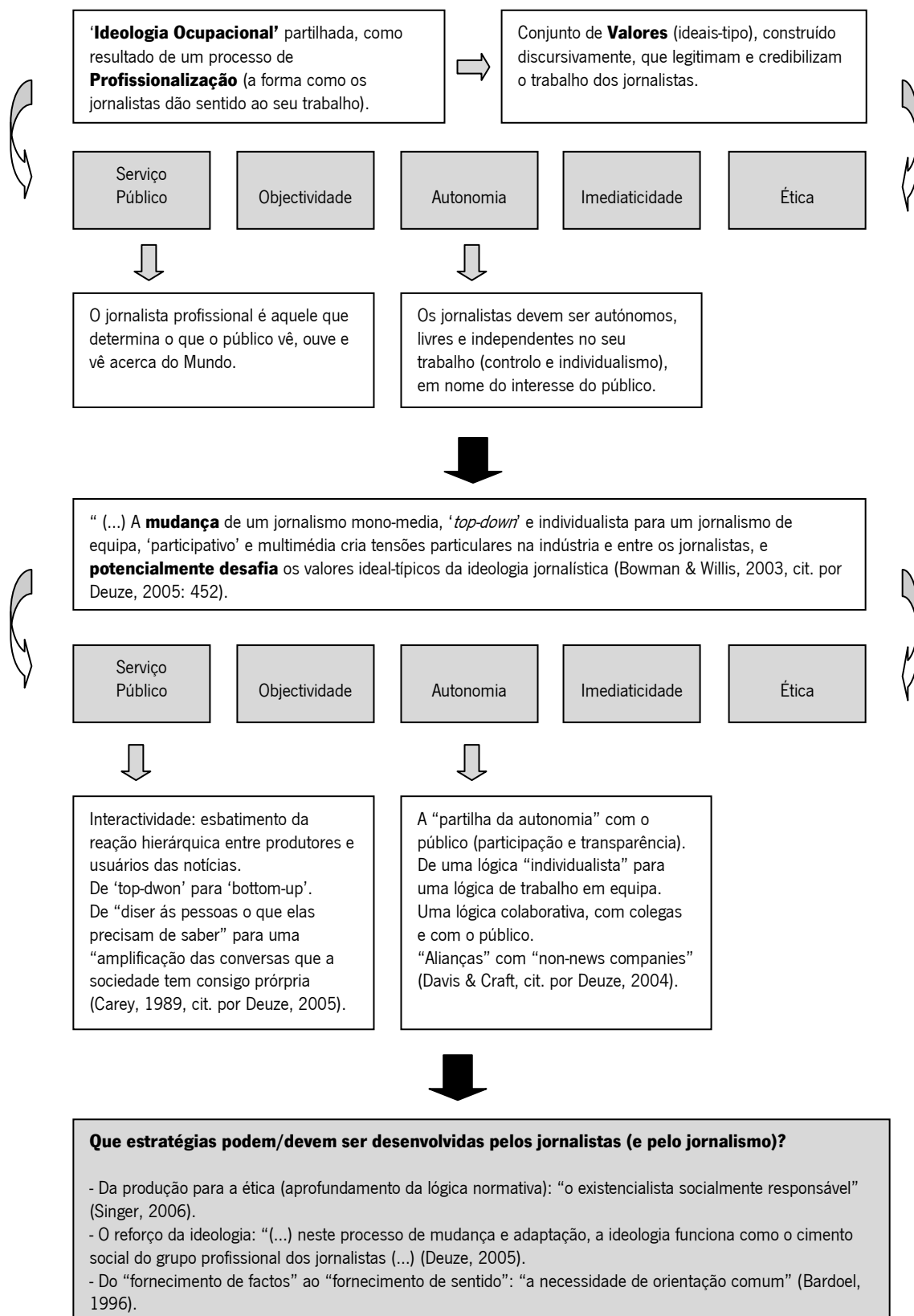
“(…) uma maior liberdade individual para os cidadãos produz, mais do que nunca, a necessidade de orientação comum. Esta pode ser a missão mais importante para os jornalistas no futuro – uma missão que exige responsabilidades e competências para alá da prática jornalística do presente” (Bardoel, 1996: 299).

Alguns anos mais tarde (Bardoel & d'Haenens, 2004), e nesta linha de pensamento, o autor propõe um modelo de “organização da responsabilidade social dos media”, com quatro mecanismos: o mercado, a política, o público e a profissão. Esta última agiria segundo os princípios do profissionalismo e da ética, tomando decisões através da auto-regulação, participando através da formação e da avaliação dos pares, usando como instrumentos a reflexão, códigos e entidades (como Conselhos), com efeitos distintos: por um lado, garantiria assim a sua independência, mas, por outro lado, sofrem de “falta de representatividade”, logo, acrescentamos, perdendo poder, um dos sintomas frequentemente apontados quando se discute as transformações no Jornalismo.

Na mesma orientação de Bardoel, mas não exactamente nos mesmos termos, Singer identifica um conjunto de mudanças no Jornalismo e na profissão e propõe um sentido para o “novo” papel dos jornalistas. Tal como Bardoel, identifica uma perda de controlo sobre o debate público e sobre a determinação dos assuntos relevantes, mas coloca a tónica concretamente no “profissionalismo”, em particular no valor da “autonomia” (Singer, 2003; Singer, 1997, 2006, 2007, 2009). Tanto Singer (Singer, 2003; Singer, 2006) como Deuze (Deuze, 2004; Deuze, 2005) elegem o terreno da “identidade profissional” ou “ideologia profissional” para debater as mudanças no Jornalismo, em particular no que toca à questão da autonomia, e é também neste terreno que encontram as soluções para o futuro da profissão. Singer (2003) parte de uma perspectiva estruturalista/funcionalista do profissionalismo, para afirmar que:

“Embora a lista de atributos específicos que fazem uma profissão ‘ideal’ variem, há um acordo substancial acerca de dimensões gerais. Uma dimensão cognitiva, centrada no corpo de conhecimentos e técnicas que os profissionais aplicam no seu trabalho e na formação necessária para dominar estes conceitos e competências. Uma dimensão normativa que cobre a orientação para o serviço e a sua ética distintiva, que justificam o privilégio da auto-regulação que a sociedade lhes garante. E uma dimensão avaliativa, em que a profissão é comparada com outras” (141).

Figura 1. 4 Os efeitos do digital sobre os valores da ideologia profissional do jornalista e possíveis estratégias de superação



Para Singer (2003), a noção de profissionalismo no Jornalismo tem por base a ideia de que há certos grupos de pessoas na sociedade que estão singularmente capacitados a preencher um determinado nicho ocupacional, detentor de prestígio. Este “direito” advém antes de mais da especificidade das suas competências, formação, códigos de conduta, comprometimento com o serviço público e autonomia (156) (em relação ao poder político e económico e enquanto decisor dos acontecimentos que vão ser notícia e como vão ser contados).

Ora, por detrás disto, está o pressuposto de que só um grupo de profissionais específico pode preencher este nicho, uma concepção que é desafiada pelo aparecimento de profissionais que trabalham num novo meio (online) que também reclamam o título de jornalistas. Embora admita a possibilidade de duas reacções, integração dos novos membros ou resistência, Singer (2003), tende para a primeira opção, mas adverte que, para que haja esta incorporação, será necessário um elevado nível de acomodação da auto-percepção do trabalho do jornalista ou uma mudança considerável na forma como o jornalismo online é praticado: “Informação e escrita originais são efectivamente competências profissionais fundamentais. Um compromisso com a verdade sobre a novidade ou rapidez é uma norma profissional fundamental. A autonomia de influências comerciais e governamentais é um requisito profissional essencial, para que seja possível que haja a confiança necessária para fazer jornalismo ao serviço do público (157).

Também Deuze (2004; 2005) considera que “aquilo que tipifica um conjunto de semelhanças mais ou menos universais no Jornalismo pode ser definido como uma ideologia ocupacional partilhada entre os trabalhadores da área [*newsworkers*], que serve para auto-legitimar a sua posição na sociedade” (446), validar e dar sentido ao contexto em que trabalham (Deuze, 2004: 279) e defende que abordar o Jornalismo, e as mudanças que nele estão a ocorrer, como “ideologia ocupacional” pode ser um ponto de encontro entre a investigação e formação. Ou seja, a ideologia é vista como um conjunto de valores (estratégias e códigos formais) que definem o Jornalismo e são largamente partilhados pelos membros da profissão (279).

Estes valores ou elementos da ideologia ocupacional dos jornalistas são essencialmente cinco (ver Figura 1.4): o serviço público, a objectividade, a autonomia, e imediaticidade e a ética (Deuze, 2004; 2005; Singer, 2006). Estes são, de resto, os mesmos valores (independentemente da terminologia) que vimos serem apontados por autores já anteriormente citados, como Harrison (2006) (ver Figura 1.1) ou Kovach & Rosenstiel (2003). Pode, assim, dizer-se que há consenso em torno dos valores ou

elementos em torno dos quais se constrói a ideologia profissional do Jornalismo e lhe conferem exclusividade e legitimidade. Na segunda Parte da dissertação procuramos aferir se, ainda hoje, são estes os valores apontados por diferentes actores que intervêm na formação em Jornalismo. Para Deuze (2004), estes valores devem ser encarados como “ideais-tipo”. Analisá-los nas suas variações e na forma como obtêm sentido em diferentes circunstâncias, coloca em evidência, para o autor, que uma definição de Jornalismo como uma profissão que trabalha com verdade e opera como um “cão de guarda” para o bem da sociedade como um todo, permitindo aos cidadãos autogovernarem-se é uma visão ingénua e “perigosamente” unidimensional (285). Por isso, “é ao estudar a forma como os jornalistas negociam os seus valores essenciais nesses cenários em mudança que se consegue ver a ideologia jornalística em acção” (285).

Segundo o valor do **serviço público**, os jornalistas proporcionam um serviço público, como cães de guarda (*watchdogs*) ou cães de caça (de notícias) e recolectores e disseminadores activos de informação. Relativamente à **objectividade**, diz respeito ao facto de os jornalistas deverem ser imparciais, neutros, objectivos, justos e, por isso, credíveis. A **autonomia** exprime a liberdade e independência que exercem no seu trabalho. Quanto à **imediaticidade**, caracteriza o sentido do imediato, da actualidade e da velocidade (inerente ao próprio conceito de notícia). Finalmente, a **ética**, implica que os jornalistas tenham um sentido de ética, fundamentação e legitimidade.

Como temos vindo a mostrar, a par do (inacabado e polémico) processo de profissionalização do Jornalismo desenvolveu-se também um percurso de informatização e digitalização em todos os sectores da sociedade, visível no Jornalismo e na formação, por exemplo através da criação de cursos e unidades curriculares especificamente voltados para o online. Estas novas tecnologias desafiam uma das mais fundamentais “verdades” do Jornalismo - a de que é o “jornalista profissional” quem determina o que público vê, ouve e lê acerca do mundo – e, por consequência, a forma como o Jornalismo é ensinado: “A combinação do domínio das técnicas de recolha de informação e *storytelling* em todos os formatos de media (as chamadas ‘multi-competências’), bem como a integração das tecnologias digitais em rede, associadas a uma nova forma de pensar sobre as relações produtor-consumidor, tende a ser vista como um dos maiores desafios que enfrentam a investigação e o ensino do Jornalismo no século XXI” (Deuze, 2005: 451).

Para Deuze (2005), há então uma mudança de um Jornalismo individualista, “*top down*” e monomedia, para um jornalismo multimédia, baseado no trabalho de equipas e participativo, o que cria

focos de tensão na indústria e entre os jornalistas e, potencialmente, desafia os valores essenciais (ideais-tipo) da ideologia jornalística (452). E, para estar à altura do valor-acrescentado potencial destas novas realidades, o que é desafiado são as percepções dos papéis e funções do Jornalismo como um todo. O ponto de vista de Deuze é o de que a necessidade de repensar o Jornalismo e a identidade profissional dos jornalistas não advém do facto de algo estar mal com a profissão, mas antes da necessidade de, num cenário de crescente mudança e complexidade, procurar compreender o que se está a passar com o Jornalismo, garantindo assim a sua coerência. E, “neste processo de mudança, a ideologia é o cimento social do grupo profissional dos jornalistas” (2005: 455).

Singer (2006) considera que, “neste ambiente, enquanto os jornalistas ainda publicam informação, nem todos os que publicam informação são jornalistas” (3) e defende que, sendo a definição de jornalismo nos dias de hoje, na sua relação com a democracia, normativa, as respostas aos desafios que se colocam à profissão deverá ser igualmente normativa e em torno de dois conceitos essenciais: uma abordagem dialéctica à ideologia profissional dos jornalistas, alicerçada nos conceitos do “existencialismo” e da responsabilidade social”.

De acordo com esta perspectiva, há três grandes mudanças no ambiente dos media, marcado pela informação ilimitada, e que demonstram a necessidade desta resposta normativa: a explosão da popularidade dos blogues; a fragmentação partidária entre quer os fornecedores de informação quer as audiências; e a dissolução dos papéis jornalísticos tradicionais de *gatekeeping* e *agenda-setting* (9). E se a explosão da blogosfera exige, para Singer, uma cada vez maior ênfase na prestação de contas (*accountability*), o crescimento do partidarismo exige um compromisso renovado do jornalista individual com a sua própria independência existencialista (no sentido em que as suas decisões são individuais, mas levam em conta o público e que há uma clara responsabilização pelas consequências das escolhas): “Aqueles que procuram formas de apelar a uma audiência mais abrangente (...) só pode fazer mantendo a perspectiva relativamente não partidária e trabalhando para recuperar a confiança do público (...)” (11). Para Singer, está é a essência da responsabilidade existencial do jornalista e é um factor vital, para que o jornalista possa continuar a servir o público à medida que o seu “papel profissional muda de um *gatekeeper* da informação para um seu intérprete de confiança” (11):

“A ideia tradicional do *gatekeeper* desaparece. O jornalista já não tem muito, ou sequer algum, controlo sobre o que os cidadãos vão ver, ler ou ouvir, nem sobre que assuntos eles vão decidir que é importante pensar. Num ambiente mediático tão aberto, frenético e sobrelotado, a conceptualização daquilo que o

jornalista faz deve voltar-se de uma ênfase no processo – seleccionar e disseminar informação, enquadrar assuntos particulares de maneiras particulares – para uma ênfase na ética” (Singer, 2005: 12).

A função de *gatekeeper*, neste contexto, não tem que ver com a manutenção de assuntos fora da circulação, mas tem antes que ver com a capacidade de aferir a veracidade dos assuntos e ser capaz de os colocar no contexto mais vasto que facilmente se perde na quantidade de informação nova que aparece continuamente. E o trabalho de *agenda-setting* também já não se pode resumir a identificar a informação que vai ser assunto de debate, mas antes a identificar em que informação se deve confiar. E, para isso, “os jornalistas precisam de um entendimento existencialista acerca da importância das escolhas individuais e autónomas, de entre o conjunto de possibilidades virtualmente ilimitadas – e das consequências dessas escolhas” (12): tornam-se “criadores de sentido” e “intérpretes do que é credível e tem valor”.

Ou seja, no centro do conceito de um “existencialista socialmente responsável”, está a combinação de uma escolha livre de ser responsável, para preencher um papel social baseado na confiança (13) e esta junção da liberdade existencial com o compromisso para com a confiança e responsabilidade proporciona, para Singer, “o enquadramento conceptual mais útil para fazer avançar a profissão” (13). A distintividade do papel do jornalista repousa, então, numa “definição normativa” que enfatiza a responsabilidade para com o público no seu conjunto, mas também incorpora as ideias existencialistas da integridade individual e da autonomia (particularmente no sentido do não partidarismo) (13,14). E Singer vai mais longe e sugere que:

“(…) o compromisso ético com esses objectivos normativos está a tornar-se rapidamente na única coisa que distingue o jornalista de outros fornecedores de informação que são independentes, mas não responsáveis, tais como os bloggers, ou responsáveis, mas não independentes, como os *spin doctors* de todas as cores. A noção do Jornalismo com uma encarnação da responsabilidade social existencialista torna-se não apenas descritiva, mas definitiva” (14).

Fidalgo (2009), aponta para essa mesma centralidade da ética, ao considerar que num enquadramento em que “(...) passando alguns dos ‘saber’ ou ‘saber-fazer’ típicos do jornalismo a ter menor importância diferenciadora ou a sofrer múltiplas apropriações e declinações fora do seu âmbito institucional” terá de haver um movimento no sentido de outros valores ganharem relevância, precisamente “aqueles outros que continuam a fazer sentido como características distintivas de uma

profissão que não se esgota no domínio de umas técnicas discursivas nem na ocupação ‘estatutária’ de um segmento balizado do mercado de trabalho”. Para este autor, esses elementos são essencialmente ligados à ética – os que definem e apontam princípios, valores e regras, se não sobre o ‘que’ concretamente fazer, ‘onde’ ou ‘quando’ fazer, com certeza sobre o ‘como’ fazer, o ‘porquê’ fazer e o ‘para quê’ fazer” (459). Isto não implica que se desvalorize a importância de um saber profissional próprio dos jornalistas:

“No meio de todas as perspectivas e controvérsias, pelo menos dois elementos nucleares são associados por regra à reivindicação de um estado ocupacional como estatuto autenticamente profissional: uma exigência ética (ligada a uma perspectiva de prestação de um serviço público relevante, respeitadora das pessoas a quem se dirige, e traduzida num conjunto de princípios e regras de conduta ou normas deontológicas voluntariamente assumidas e auto-reguladas) e um saber próprio (mais ou menos esotérico, mais ou menos formalizado, mais ou menos credenciado, mas um saber especializado, e que se deve dominar de modo competente)” (456).

“ (...) daqui decorre a necessidade de considerar a exigência ética de uma determinada profissão (e as normas mais específicas de deontologia profissional que dela decorrem e para ela reenviam) nos seus justos termos: não como um simples repositório de ‘boas intenções’ pelas quais responderá, quando e como quiser, apenas a consciência individual de cada um, mas como um conjunto de exigências muito concretas, racionalmente assumidas e fundamentadas, sem as quais o exercício profissional ficará diminuído, quando não ferido de morte, no que toca à sua própria legitimidade e aos objectivos em que faz assentar” (463).

Este “novo” jornalista intérprete, fornecedor de sentido e existencialista socialmente responsável será, assim, a “resposta” a um ambiente mediático em mutação e a uma necessidade de redefinir o papel do Jornalismo e jornalista. Remete-nos, alguns anos depois da publicação dos textos que nos serviram de referência, para fenómenos mais recentes, e ainda sob muita discussão, como o papel do jornalista “curador” (*curator*) ou o “*data journalism*”. E quanto à grande questão de partida que colocámos no início, a de saber se as mudanças que estão a ocorrer no Jornalismo, fruto em grande parte da digitalização, constituem uma mudança de paradigma ou no paradigma de referência, e, em função do que vimos até este momento, parece-nos não haver evidência para falar de ruptura ou revolução, mas sim de um processo de regeneração, se não mesmo de recuperação e reafirmação, de alguns dos valores centrais da ideologia profissional. A hipótese que colocamos, para já, é a de que a mudança existe e é profunda, mas no paradigma normativo.

Finalmente, uma questão crucial foi aqui colocada por Singer (1997): trata-se de perceber que o que está em jogo é a qualidade da informação (jornalística) que é produzida pelos jornalistas e a qualidade da informação a que os cidadãos têm acesso. Esta informação é de vários tipos, mas espera-se que continue a ser em boa parte noticiosa, porque o público lhe reconhece uma qualidade que não tem a outra informação, tornando-se indispensável o papel dos jornalistas. Dedicamos, por isso, o próximo Capítulo à discussão da qualidade em Jornalismo e dos diversos entendimentos que pode suscitar.

Em síntese...

- *o Jornalismo sempre foi uma profissão de fronteiras permeáveis, o que é tido, aliás, como uma característica da própria profissão;*
- *os efeitos da digitalização sentem-se a vários níveis no trabalho dos jornalistas, mas particularmente ao nível de alguns valores da sua ideologia profissional, como são a “autonomia” e o “serviço público”;*
- *estes desafios podem ser vistos sob duas perspectivas: por um lado, os utilizadores/leitores ganham a possibilidade, no online, de decidir a forma como vão ler as notícias, em função do que consideram ser mais importante (serviço público); por outro lado, há um acréscimo de interactividade entre os cidadãos e os jornalistas, que deixa estes últimos mais expostos à crítica e à própria participação do público no processo de produção noticiosa, para além das novas formas de trabalho em equipa (autonomia);*
- *a resposta a estes desafios pode ser encontrada na própria ideologia profissional que é desafiada: na “ética”;*
- *para se manter relevante e garantir a sua autonomia, o jornalista deverá assumir-se como um “existencialista socialmente responsável” e um mediador ou “intérprete fornecedor de sentido”.*

Capítulo 2 | Os atributos do Jornalismo e a medição da qualidade

Um dos pressupostos desta investigação, enunciado logo na Introdução, e reforçado no Capítulo anterior, é o de que debater a formação dos jornalistas, em termos da sua qualidade ou dos modelos em que é desenvolvida, implica necessariamente uma discussão (prévia) sobre a qualidade do próprio Jornalismo. Ou seja, um entendimento ou proposta sobre a (qualidade da) formação em Jornalismo derivará sempre, ou, melhor ainda, terá de resultar de uma perspectiva sobre o que é o Jornalismo e acerca do papel dos jornalistas, ainda que esta relação possa não ter vindo a conhecer tradução efectiva no plano da prática. Nos Capítulos precedentes, procurámos esclarecer uma posição, discutível e discutida, como vimos, mas a que acreditamos melhor enquadrar o papel do Jornalismo e dos jornalistas na sociedade, em particular num contexto de mudança, fruto das alterações provocadas, em particular, pela tecnologia digital no exercício da profissão. Indagou-se também a natureza destas modificações e, conseqüentemente, o relativo alcance do seu impacto, avançando com possíveis caminhos para a redefinição do papel dos jornalistas. Tudo isto, a partir de uma abordagem, normalmente associada a uma lógica mais qualitativa (Shapiro, 2008), da qualidade em Jornalismo a partir dos seus elementos, princípios ou valores.

Antes ainda de estruturarmos, no Capítulo 4, toda esta problemática num Modelo de Análise, importa continuar a clarificar o conceito de “qualidade do Jornalismo”, agora de acordo com uma outra abordagem, complementar da anterior e habitualmente associada a investigações de carácter mais

(mas não unicamente) quantitativo (Shapiro, 2008), a que é feita a partir do estudo dos seus atributos. Existem na literatura, como veremos, de diferentes formas de encarar o conceito e a sua medição. Desde já, alertamos para o uso estritamente metodológico do termo “medição” ao longo de todo este Capítulo: não se trata de uma lógica de avaliação necessariamente quantitativa, como sugeriria o senso comum, mas de “medir”⁴⁵ também qualitativamente. Finalmente, ainda que consubstanciem entendimentos distintos sobre o que é Jornalismo com qualidade, as três abordagens aqui sugeridas partem de uma mesma perspectiva sobre a sua importância na vida dos cidadãos e das sociedades democráticas, tal como foi por nós expressa nos primeiros Capítulos desta dissertação.

Podemos, então, dizer que as questões operatórias sobre o conceito de qualidade que orientam este Capítulo são, essencialmente, estas: é possível definir e medir a qualidade jornalística? Se sim, qual a melhor forma de o fazer? Que problemas são suscitados por esta medição? Que novos debates têm sido estimulados em torno da qualidade jornalística, por força das mudanças que se têm verificado ao nível da profissão e do contexto onde o Jornalismo é exercido?

2.1 Medição da “qualidade” em Jornalismo: elementos, perspectivas e dificuldades na aplicação do conceito

Para Bogart (2004), “a marca de qualquer ofício ou profissão é a adesão a certos padrões de desempenho, genericamente aceites, e o respeito pelo sucesso merecido [dos seus profissionais] ” (40), o que significa que aquilo que é produzido pode ser avaliado à luz desses mesmo padrões, quer pelos seus criadores ou produtores, quer pelo consumidor individual. Quando o julgamento é feito pelos primeiros, trata-se de avaliar a qualidade; quando são os consumidores a fazer a apreciação, fala-se de “valor”, que resulta de um cálculo entre o custo e o benefício individual, o que faz com que se trate sempre de um julgamento subjectivo (Bogart, 2004), ao contrário da qualidade, que se oferece à possibilidade de medição, ainda que com reservas, como veremos adiante. Parece-nos que se trata aqui claramente da noção de “valor de uso”, o que significa que os produtores também podem fazer este juízo, na medida que também são cidadãos/consumidores finais/público.

⁴⁵ Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (6.ª Ed.), o termo medir vem do latim “*metiri*” e significa “avaliar ou determinar uma extensão ou quantidade comparando-a com uma grandeza definida”. Ou seja, é essencialmente um acto de comparação, em função de uma medida convencional prévia. Deriva do verbo latino “*metior, mensurus sum*” que significa precisamente medir, estimar, avaliar, julgar ou apreciar (Dicionário de Latim/Português da Porto Editora).

Com efeito, a definição de qualidade encerra dificuldades, a vários níveis: “a qualidade, enquanto conceito, é, para muitas pessoas, bastante difícil de captar e compreender e está rodeada de muita confusão e mitos” (Dale, 2003: 4). Para o definir, Dale recorre à raiz etimológica do termo que, em latim, significa “aquilo que a coisa realmente é”. Quanto à definição internacional mais abrangente, é a fornecida pela norma BS EN ISO9000 (2000)⁴⁶: a qualidade é o “grau com que um conjunto de características inerentes [a um produto ou serviço] cumpre os requisitos”. É então fundamental, para avaliar a qualidade de um qualquer produto ou serviço, definir-se antecipadamente quais os aspectos essenciais e particulares que o caracterizam, ou devem caracterizar, os quais deverão funcionar como requisitos, face aos quais todos os “exemplares” deverão ser comparados: “há um conjunto de maneiras ou sentidos em que a qualidade pode ser definida, uns mais abrangentes do que outros, mas podem todos ser reduzidos ao cumprimento de requisitos e especificações ou à satisfação ou prazer do cliente” (Dale, 2003: 5).

Podemos, no entanto, identificar duas perspectivas para o uso do termo, numa lógica de avaliação: a qualitativa e a quantitativa. Numa óptica qualitativa, reserva-se o uso do termo para situações “não-técnicas” e pode ser usado com adjectivos como “pobre” (*poor*), “boa” (*good*) ou “excelente” (*excellent*) (BS EN ISO9000, 2000). Para Dale (2003), constata-se frequentemente que este tipo de “discurso sobre a qualidade” decorre em contextos altamente subjectivos e, no seu sentido estrito, o termo é mal utilizado.

No sentido quantitativo, e tradicional, usa-se ainda a expressão “nível de qualidade aceitável” (“*accepted quality level*” – AQL), que é definido na norma BS 4778⁴⁷ (1991) e se verifica “quando ao considerar uma série de lotes, há um nível de qualidade que, para o efeito de uma inspecção por amostragem, está dentro do limite de um processo satisfatório” (Dale, 2003: 5). Aqui, paradoxalmente, parte-se da existência de um grau definido de imperfeição, sendo a qualidade definida em termos de percentagem de não conformidade a uma norma. Esta poderá configurar uma lógica perniciosa, se der lugar a uma atitude favorável à aceitação de erros, ou seja que parte do princípio que estes existirão sempre e são aceitáveis. Uma outra medida quantitativa diz respeito aos níveis de requisitos de prestação de serviços (*levels of service performance requirements*). Trata-se aqui já não de avaliar um produto, mas sim o fornecimento de um serviço.

⁴⁶ A norma 9000: 2000 foi já substituída pela 9000:2005 e tem como equivalente portuguesa a NP EN ISO 9000:2005 (CEN & IPQ, 2005)

⁴⁷ Trata-se de uma norma inglesa (*BS – British Standard*), cujo equivalente português não fomos capazes de apurar.

Temos ainda a uniformidade das características do produto ou serviço, em função de um valor alvo ou nominal (*Uniformity of the product characteristics or delivery of a service around a nominal or target value*). De acordo com esta perspectiva, se as dimensões do produto ou serviço estiverem dentro das especificações ou limites de tolerância de um projecto, são considerados aceitáveis. Um problema que aqui se levanta radica no facto de, não raras vezes, a diferença entre estar dentro ou fora do limite estabelecido poder ser marginal, o que coloca em causa a validade científica da diferença entre “passar” ou “falhar” (Dale, 2003: 6). O que acontece, muitas vezes, é que os responsáveis pelo estabelecimento dos limites das especificações fazem-no sem conhecimento suficiente dos processos de produção do produto ou serviço ou das suas capacidades e, frequentemente, não estão de acordo quanto à margem de tolerância a aplicar.

Apesar destes inconvenientes, parece-nos que esta é a abordagem que melhor serve o exercício de avaliação que pretendemos levar a cabo, tendo em conta a, em certa medida, “intangibilidade” dos produtos e serviços que pretendemos avaliar: o Jornalismo e a formação em Jornalismo no Ensino Superior. Parece-nos de muita utilidade esta ideia de “reduzir as variações das características das partes e dos parâmetros dos processos, de tal forma que se centrem em torno de um valor-alvo” (Dale, 2003: 7), ou seja, definir a essência ou valor central de um determinado produto ou serviço e procurar perceber até que ponto é que os vários “exemplares” cumprem ou se aproximam desse “alvo”. Foi isto precisamente que procurámos levar a cabo no Capítulo 1, ao identificarmos o que é central na definição de Jornalismo, para depois procurarmos perceber se as mudanças suscitadas pelos efeitos da tecnologia (digitalização) estão a provocar um desvio desse “valor alvo”, ao ponto de podermos falar da emergência de um novo paradigma, à luz do qual o conceito de qualidade em Jornalismo teria de ser reequacionado, a par das inevitáveis consequências para a formação em Jornalismo.

2.1.1 As hesitações e dificuldades da medição da qualidade do Jornalismo

Se a definição de qualidade levanta, por si só, dificuldades, aplicá-la num contexto como o do Jornalismo, onde as questões relativas à capacidade e perfeição da medição se colocam com bastante mais acuidade, é ainda mais difícil. Esta é, todavia, uma questão amplamente discutida pelos investigadores da área, com diferentes enfoques e diversos graus de rigor, como veremos de seguida.

As reservas sobre a possibilidade de medir a qualidade em Jornalismo vêm de autores como Bogart (2004), já citado a este respeito, para quem o carácter objectivo da medição da qualidade do “desempenho mecânico” não pode ser aplicado ao Jornalismo, porque este “como outras artes da expressão humana, simplesmente não se presta à avaliação a partir de critérios extrínsecos e imutáveis”, porque “os julgamentos sobre a eficácia com que a informação, pensamentos, emoções e experiências são expressos e comunicados estão enraizados num tempo e espaço particulares” (44). Numa posição bastante assertiva, Picard afirma mesmo que “a qualidade jornalística é um conceito amorfo e problemático” e que, “quando chamados a defini-lo, jornalistas e outros têm dificuldades em articular os seus elementos” (2004: 6). Isto não significa que, como veremos mais à frente, Picard não considere a qualidade um elemento central para a definição e prática do Jornalismo. Já Maguire (2005) realça o facto de que “um dos problemas que surgem ao discutir a qualidade em jornalismo é o de que o conceito tem sido desenvolvido de uma forma que está completamente em desacordo com a forma como a qualidade é abordada em outras indústrias” (77), em particular pelo facto de, como veremos adiante, as percepções do público/leitor serem habitualmente ignoradas quando se mede a qualidade em Jornalismo.

Bogart (2004) recorre ao conceito de “teste do tempo”, usado pelos críticos do trabalho criativo, que supõe que a qualidade de uma obra é julgada pela sua “capacidade de tocar, despertar, inspirar e durar”, para defender que uma avaliação da qualidade do Jornalismo implica o mesmo exercício subjectivo, já que “como qualquer outra forma de arte, os resultados do jornalismo são intangíveis” e, da mesma forma “este opera no reino das ideias”, sendo que “o seu potencial para exercer influência e poder reside na sua capacidade para despertar paixão e simpatia” (44). Isto não implica que não seja possível accionar critérios (mais ou menos) objectivos para medir a qualidade do Jornalismo (quer seja feita pelos pares, por exemplo através da atribuição de prémios, quer pelo público), mas haverá sempre que ter em atenção que os jornais diferem quanto à forma como podem ou devem ser empiricamente observados e avaliados.

Também Rosenstiel & Mitchell (2004) aludem à faceta parcialmente subjectiva da qualidade, o que faz com que “tentar criar padrões que se lhe apliquem poderá, na verdade, tender a diminuí-la, ao hegemonizá-la” (85). Para estes autores, “os melhores jornalistas são muitas vezes aqueles que trazem o indefinível, o intangível para o trabalho” (85). Contudo, reconhecem que, cada vez mais, é necessário proceder à medição da qualidade, força da tendência do “negócio moderno” de valorizar o

que pode ser quantificado, desvalorizando, por consequência, aquilo que não pode. A isto, podemos acrescentar o facto de, aparentemente, parecer haver sinais de que “algumas empresas não têm a certeza de acreditarem que o bom jornalismo ainda é um bom negócio” (85), o que provoca uma tendência de desinvestimento em áreas como os recursos humanos e formação, factores críticos para a qualidade dos conteúdos.

Embora esta seja uma dissertação centrada na formação em Jornalismo, reforçamos aqui a ideia de que não é adequado discutir a qualidade da formação dos jornalistas sem a articular com o debate sobre a qualidade do próprio Jornalismo, já que, em princípio, os quadros de referência da formação deveriam decorrer da prática jornalística e dos entendimentos sobre o próprio jornalismo, numa lógica de “olha para o que eu digo e o que eu faço” mais do que só “olha para o que eu digo”. Por esse motivo, julgamos que este é o momento apropriado para dedicar algum espaço à problematização e operacionalização do conceito de qualidade em jornalismo. Para o fazer, iremos retomar e actualizar o trabalho que desenvolvemos anteriormente⁴⁸ sobre a matéria (Pinto & Marinho, 2004).

Estudar a qualidade em Jornalismo implica, desde logo, balizar a discussão a partir de um conjunto de pressupostos. Antes de mais, a convicção de que a qualidade é um conceito complexo multifacetado e socioculturalmente contextualizado, mas, simultaneamente, tem um elevado potencial heurístico, para analisar criticamente as tendências no Jornalismo e na formação. Mais ainda, e no seguimento do que defendemos em Capítulos anteriores, no quadro da relação entre Jornalismo e sociedade, entendemos que a qualidade do jornalismo que é produzido é, ao mesmo tempo, expressão e factor da qualidade da vida individual e colectiva, nas sociedades democráticas. Para Picard, “a questão da qualidade do jornalismo não se reduz a uma mera forma de aumentar o valor que um produto tem para os consumidores. Pelo contrário, a qualidade é um elemento central para atingir os objectivos sociais, políticos e culturais reclamados pelo jornalismo nas sociedades democráticas” (Picard, 2000: 97).

Por este motivo, acreditamos que os media jornalísticos são demasiado importantes na vida social e no quotidiano dos cidadãos para que a sociedade os deixe entregues a si próprios (McQuail, 1997; McQuail, 2004), o que implica que, para estudar a qualidade em Jornalismo, é necessário integrar os agentes e processos que se localizam a montante e a jusante das empresas jornalísticas, nomeadamente aqueles que dizem respeito aos processos de escrutínio do público/sociedade. E dado

⁴⁸ O trabalho a que nos referimos, e deu origem à referência citada, foi realizado no âmbito de uma tarefa (levada a cabo pelos investigadores Manuel Pinto e Sandra Marinho) do Projecto Mediascópio - Estudo da Reconfiguração do Campo da Comunicação e dos Media em Portugal e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

que o Jornalismo se exerce em contextos empresariais e no quadro do mercado, as dimensões da concorrência e do lucro, bem como outros componentes da economia, deverão ser incorporadas nesta análise. Subjacente a todas estas assunções está uma outra, prévia: a de que existe um acordo tácito entre jornalistas e utilizadores de informação de que, no processo de produção jornalística, não é transposta a fronteira entre realidade e ficção (Traquina, 2002). Há uma relação de confiança, que faz com que os utilizadores não tenham razão para crer que aquilo que é apresentado como notícia não o seja, ou não tenha por base factos e conhecimentos verdadeiros. Estamos perante a noção de confiança, tal como explicitada por Giddens (1985), em que, apesar de haver a percepção da existência de acontecimentos contingentes, ou até de algum risco, existe, da parte do público, um voto de fé na fiabilidade de um sistema ou na credibilidade e integridade do seu representante. Trata-se de um acto de “confiança fundamental”, um estado de “suspensão da descrença”, uma lógica de confiança vigilante:

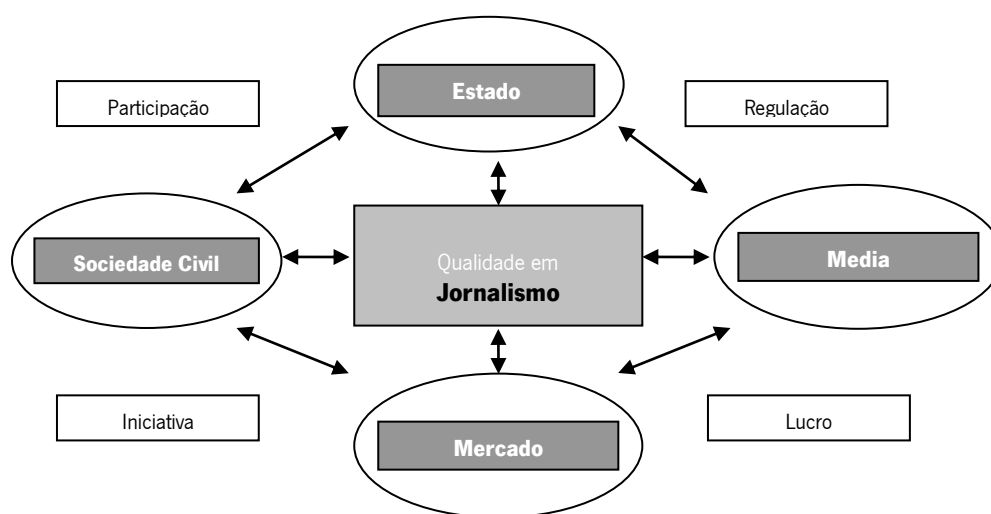
“A confiança pode definir-se como a segurança na credibilidade de uma pessoa ou na fiabilidade de um sistema, no que diz respeito a um dado conjunto de resultados ou acontecimentos, em que essa segurança exprime fé na integridade ou no amor de outrem, ou na correcção de princípios abstractos” (Giddens, 1985: 27).

Pode depreender-se do que foi dito que o estudo do Jornalismo (e da qualidade do Jornalismo) terá de ser realizado em contexto, sem perder de vista os eixos que “o estruturam, condicionam e potenciam” (Pinto & Marinho, 2004: 576), a saber: o Estado (enquanto regulador/legislador), a Sociedade Civil, os Media e o Mercado, nos termos que podemos observar na Figura 2.1. Dever-se-á então entender que

“... o jornalismo se enquadra e perspectiva em empresas e grupos mediáticos que configuram um sector de natureza económica e cultural com um peso crescente no mercado, em particular pelos fenómenos de concentração, convergência e internacionalização verificados nas últimas décadas. As condicionantes e balizas oriundas do campo político, por um lado, e o papel exercido pelos grupos e instituições sociais, por outro lado, completam o conjunto de ‘pilares’ que consideramos deverem ser tidos em conta nesta abordagem da qualidade” (Pinto & Marinho, 2004:576).

Esta é, de resto, a perspectiva que temos vindo a defender desde o Capítulo precedente: a de que o trabalho dos jornalistas é realizado num dado contexto sociocultural e num tempo, aspectos que o organizam e, por vezes, condicionam.

Figura 2. 1 Quadro de referência para o estudo da qualidade em Jornalismo (Pinto & Marinho, 2004)



Trata-se, como vemos, de uma realidade complexa, o que contribui para as dificuldades sentidas ao tentar operacionalizar o conceito. Para Picard (2000; 2004), trata-se de uma noção problemática, pela quase impossibilidade em definir que elementos a compõem. Como resultado, refere o autor, a qualidade tende a ser definida não pela sua presença, mas pela sua ausência, no sentido em que se torna mais fácil e intuitivo identificar a falta de qualidade do que definir o que poderá ser “boa qualidade” (97). Na verdade, não abundam investigações rigorosas sobre o problema da qualidade em jornalismo e, na grande maioria das situações, o tópico é abordado indirectamente, quer se trate de pesquisas sobre a concentração mediática (Hackett & Uzelman, 2003; Meier & Trappel, 1998; Saint-Jean, 2003; Treillard, 2006) ou acerca da diversidade (conteúdos, fontes, produtos, geográfica, interna e externa) nos media (Voakes *et alii*, 1996; Iosifides, 1999; Hillve *et alii*, 1997); sobre os processos de trabalho e de organização (trabalho em equipa) (Hansen *et alii*, 1998); sobre a crescente orientação do jornalismo para o mercado e para a procura de lucro (Anonymous, 2002; Beam, 2001; Esser, 1999; Harris, 2001; Kurpius, 2003; Martin, 1998; McManus, 1994; Papathanassopoulos, 2001; Picard, 2004; Plasser, 2005; Curran *et alii*, 2009) ou sobre os efeitos do digital e do multimédia no campo jornalístico em mudança (Pavlik, 2000; Pavlik, 1999, 2004; Ursell, 2001; CCJ, 1998).

Mais recentemente, anotamos ainda a publicação, sob a égide da UNESCO, de um conjunto de trabalhos sobre a avaliação da qualidade em jornalismo, sob diferentes perspectivas: uma revisão comparativa de um conjunto de modelos (Guerra, 2010); um estudo sobre as percepções dos

jornalistas sobre a qualidade (Rothberg, 2010); um outro estudo sobre as perspectivas e preocupações dos “gestores” dos media (Christofolletti, 2010); e, finalmente, a proposta concreta de um modelo de avaliação da qualidade do jornalismo (Cerqueira, 2010). Estas pesquisas surgiram na sequência da publicação, por parte da UNESCO, de um documento sobre os “Indicadores de Desenvolvimento dos Media” (UNESCO, 2008) e poderão ser sinal de um interesse renovado desta matéria, num contexto que não seja o anglo-saxónico, no qual se realiza a maioria esmagadora das investigações nesta área. Ainda assim, é possível identificar na literatura três modelos ou quadros de referência adoptados pelas investigações da área: a qualidade como uma característica da organização e do produto; a qualidade entendida enquanto serviço público; e a qualidade vista como um investimento estratégico (Pinto & Marinho, 2004). Trata-se, naturalmente, de modelos que não são estanques e que não são necessariamente contraditórios, como veremos de seguida, mas que se distinguem pelo que elegem como essencial, sem prejuízo de considerarem dimensões presentes em outras perspectivas.

Em síntese...

- a “medição da qualidade” é um conceito problemático e difícil de aplicar em certos contextos, e no Jornalismo em particular, pela complexidade e, em certo sentido, “imaterialidade” do fenómeno que é avaliado;
- por esse motivo, são várias as posições sobre esta matéria, que podem ir desde a total inutilidade ou inoperacionalidade da tarefa, até à “obrigatoriedade” de o fazer, a partir de modelos exaustivos;
- a nossa posição é a de que é possível e desejável avaliar a qualidade do Jornalismo, tendo em conta o papel fundamental que este desempenha na Sociedade e a obrigação de prestação de contas (accountability) que lhe está associada;
- entre os que comungam da nossa opinião, existem diferentes perspectivas sobre o que é a qualidade em Jornalismo e como deve ser avaliada, que vamos olhar com mais atenção no próximo ponto.

2.2 Medição da “qualidade” em Jornalismo: uma breve revisão da literatura, em torno de três abordagens

No ponto anterior, procurou-se evidenciar as dificuldades colocadas pela definição e operacionalização do conceito de “qualidade” quando aplicado ao Jornalismo, bem como definir um quadro de referência para o estudo do conceito. Damos agora conta das três abordagens em torno das quais se organiza a produção científica sobre esta matéria, procurando mostrar os pontos de contacto e distanciamento entre cada uma delas.

2.2.1 A qualidade em Jornalismo como característica da organização e do produto

Embora possam variar entre si, as perspectivas que podem ser integradas nesta primeira abordagem convergem, ao considerarem que a qualidade em Jornalismo está associada a uma maior eficiência e eficácia organizacionais, tanto quanto possível quantificada, medida, controlada e avaliada. O objectivo das empresas e dos jornalistas centra-se aqui na satisfação do consumidor, já que disso vão depender a sua confiança e fidelidade, num cenário concorrencial.

Já em 1977, numa pesquisa junto de 746 editores americanos, Bogart tinha ordenado a importância de sete atributos subjectivos da qualidade editorial (precisão, imparcialidade e esforço de investigação ficaram no topo) e 23 critérios objectivos (liderados por elevada ratio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; percentagem total de conteúdo não publicitário; e elevada ratio entre conteúdos de natureza interpretativa e de *background* e as notícias de última hora) (Bogart, 1989, cit. por Shapiro, 2008).

Estes atributos foram alterados por um outro estudo, de Burgoon *et alii*, em que se aferiu que os critérios de qualidade das notícias, para os jornalistas, eram, por ordem decrescente: precisão, profundidade, imparcialidade, esforço investigativo, estilo literário, e sofisticação no tratamento (Burgoon *et alii*, 1982, cit. por Shapiro, 2008).

Lacy & Fico (1990, 1991) adoptaram, para a sua investigação, sete critérios objectivos do modelo de Bogart (1989): elevada rácio entre tratamento gráfico/artístico e texto; número de agências; tamanho médio da mancha gráfica da principal notícia da primeira página; elevado rácio entre conteúdo publicitário e não publicitário; elevada rácio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; percentagem total de conteúdo não

publicitário; e elevada rácio entre conteúdos de natureza interpretativa e de *background* e as notícias de última hora. A estes acrescentaram um outro: a produtividade dos jornalistas, medida através da quantidade da quantidade total de textos publicados dividida pela quantidade de textos assinados (Lacy & Fico, 1990, cit. por Shapiro, 2008: 7). Os resultados apontaram para uma relação entre qualidade e circulação, sendo que uma parte da variância na circulação era explicada pela qualidade, mas uma maior quantidade de variância era explicada pelo tamanho da população (Lacy & Fico, 1991).

Uma boa referência teórica para esta abordagem da qualidade como característica da organização e do produto é a reflexão de Picard (2000), que, embora reconhecendo a especificidade da actividade jornalística e as dificuldades que daí advêm, considera possível, e mesmo desejável, estabelecer atributos de qualidade e avaliar e medir o grau de concretização desses atributos. Para isso, o autor sugere que se avaliem os “processos de trabalho jornalístico” (100), com base na definição que propõe de Jornalismo:

“O jornalismo não é, por si próprio, um produto ou serviço. Seria melhor, em minha opinião, considerá-lo como a actividade mental dos jornalistas, que produz valor, na forma de notícias, comentários, fotos e entretenimento. Também é a actividade mental que cria valor adicional ao editar, ao estabelecer paralelos entre histórias, ao criar um formato, e ao aplicar o design para melhorar a comunicação. É obviamente impossível medir esta actividade mental, mas acredito que é possível medir as actividades que tornam possíveis estas actividades mentais e afectam a sua qualidade.” (Picard, 2000: 100).

Ou seja, a qualidade jornalística será assim função da *actividade jornalística* e, porque as actividades que produzem e processam a informação podem ser medidas, essas mesmas acções podem ser usadas como medidas indirectas da qualidade jornalística. Trata-se aqui das actividades necessárias para levar a cabo a procura, recolha, edição e difusão da informação e o tempo despendido com diferentes tipos de tarefas, tais como: tempo gasto em entrevistas, obtenção de informação por telefone, ida a eventos que servirão para escrever notícias, frequência de reuniões, debates e formação no quadro da redacção; busca e organização de material, ou ainda viagens e locais onde a informação é recolhida. Neste contexto, utiliza-se como indicador de qualidade o “uso jornalístico do tempo” (Picard, 2000: 101), no pressuposto de que um bom uso aumenta a actividade e, consequentemente, a qualidade, e vice-versa. Interessa-nos reter deste modelo o facto de o investimento em formação ser claramente considerado como uma dimensão/indicador da qualidade jornalística, de resto um dos pressupostos em que repousa todo o debate desta dissertação.

No mesmo quadro de referência, mas centrando-se já não nas actividades, mas na medição da qualidade a partir do cumprimento/aproximação a “atributos” previamente estipulados, Sánchez-Tabernero sugere 10 características da qualidade: exclusividade; adaptação do conteúdo a necessidades humanas duradouras; identidade corporativa; precisão, veracidade e coerência interna do produto; conteúdo agradável; originalidade, imaginação e criatividade; actualidade (*timeliness*) e proximidade temporal ou emocional; compreensibilidade; apresentação atractiva; e a base física (Sánchez-Tabernero, 1998). O problema colocado por um modelo desta natureza é, relativamente a muitas dimensões, a mensurabilidade, fruto da sua intangibilidade. Como nota Picard (2000), se a actualidade pode ser medida (indirectamente) a partir da rapidez com que a informação chega à audiência e a precisão (*accuracy*) a partir das queixas dos participantes (citados) e da similitude com a informação de outras fontes, o mesmo já não se poderá dizer de dimensões como a veracidade, proximidade emocional ou compreensibilidade.

Centrando-se no âmbito geográfico, Bodle (1996) procurou avaliar a qualidade dos jornais locais/regionais, a partir de três dimensões: legibilidade (*readability*), nível de interesse e exaustividade (*thoroughness*). Para medir estas dimensões, o autor propõe um conjunto de indicadores, anteriormente testados por outros investigadores. O número de palavras por frase, número de sílabas por palavra e número de frases construídas com as primeiras 100 palavras, avaliam a legibilidade ou o “índice de facilidade de leitura” (*reading ease*) (Flesh, 1949, cit por Bodle, 1996). Nesta mesma linha, Pöttker refere-se à “qualidade comunicativa das notícias” (Pöttker, 2003), defendendo a tese de que a técnica da pirâmide invertida terá surgido e sido implementada como resultado de um esforço dos profissionais para melhorar a comunicabilidade e compreensibilidade das notícias. Os níveis de interesse (*human interest*) de uma notícia são medidos pela percentagem de “palavras pessoais” e “frases pessoais”, traduzida num *continuum* que vai do “dramático” ao aborrecido” (Flesh, 1949, cit por Bodle, 1996). Finalmente, a exaustividade é operacionalizada através do conteúdo da frase (sumário de factos, detalhe, reacção), atribuição (a uma fonte), número médio de fontes e tamanho da história. É o próprio autor que refere a necessidade de ter em conta outro tipo de variáveis para avaliar a qualidade de uma notícia: precisão, uso equilibrado de fontes (contraditório), a importância relativa e colocação dos artigos ou o efeito da introdução de gráficos. Ainda assim, reforça a vantagem da utilização deste tipo de metodologia para avaliar a qualidade em jornalismo: “A quantificação destes aparentemente não mensuráveis aspectos da qualidade das notícias contribuiria para uma mudança

no auto-exame jornalístico, de uma lógica puramente qualitativa para um exercício mais tangível” (Bodle, 1996: 681).

Já o modelo proposto por Gladney (1990, 1996) para avaliar a importância de “padrões (standards) jornalísticos tradicionais de excelência” (320), compreende uma dimensão “organizacional” e uma de “conteúdo”, cada uma com nove componentes, que explicamos de seguida. Não se trata, neste caso, de operacionalizar estas variáveis de forma a poderem ser quantitativamente mensuráveis, através de medidas directas, mas os atributos são avaliados por leitores e editores, em termos da sua importância. Alguns deles, como veremos, seriam dificilmente mensuráveis de outra forma que não fosse através das percepções/opiniões de indivíduos, mas outros prestam-se à medição directa.

Relativamente à dimensão organizacional, esta compreende os seguintes atributos: integridade (sentido de ética do jornal); iniciativa da equipa (agressividade, originalidade na forma de dar a notícia); liderança da comunidade (vontade de desempenhar um papel activo na melhoria e bem-estar da comunidade); independência editorial (liberdade de pressões externas por parte de grupos de interesse político e forças económicas); profissionalismo da equipa (vontade de contratar e manter profissionais de topo); coragem editorial (vontade de combater o que está errado); decência (sentido de moral e transparência); influência (consideração pelos líderes de opinião); e imparcialidade (justiça/equilíbrio ao recolher informação e dar notícias).

Quanto à dimensão que se refere ao conteúdo das notícias, são estes os atributos colocados à consideração: interpretação da notícia (ênfase na interpretação, análise e informação sobre o contexto/*background*); falta de sensacionalismo⁴⁹; forte cobertura local/regional; apelo visual (apresentação eficaz e atractiva das notícias através do uso de ferramentas visuais como tipografia, fotografia, gráficos, cor, *layout*, design); precisão; forte página editorial; *Community Press* standard (ênfase numa cobertura noticiosa focada nos valores partilhados da comunidade e que ajuda a dar aos leitores um sentido de existência e valor individual); cobertura alargada (cobertura noticiosa para lá da área de distribuição do jornal); e boa escrita.

Como referimos, trata-se aqui de um modelo que contempla a medição indirecta e directa da qualidade do jornalismo e que pode revelar resultados valiosos: “Pode dar-se o caso de que a descoberta mais

⁴⁹ A formulação deste atributo, no sentido da “ausência de”, recorda-nos o parecer de Picard (2000, 2004), antes referido, quando considera que, muitas vezes, mais do que definir o que é qualidade, define-se a sua falta. Tratar-se-ia de uma identificação pela negativa. De forma análoga, ainda que no sentido inverso, neste caso também não se define positivamente o que seria o atributo de qualidade, mas sim as condições em que ela existe, quando está ausente um factor de classificação negativa: o sensacionalismo.

útil desta investigação para todos os editores é a de que os leitores concordam com eles quanto aos padrões mais importantes de qualidade dos jornais. Sendo assim, os editores deviam ser encorajados a manter a mais alta consideração por esses padrões, que são os mais acarinhados: integridade, forte cobertura noticiosa local, imparcialidade, precisão, independência editorial e boa escrita” (Gladney, 1996: 329).⁵⁰ Também da perspectiva dos editores, Kim & Meyer (2005) chegaram a cinco grandes categorias da qualidade da informação jornalística, com pontos em comum com o modelo de Gladney (cobertura local; independência/vigor editorial): facilidade de uso; localismo; vigor editorial; quantidade de notícias e interpretação (Kim & Meyer, 2005). Gladney também encontrou evidência de que as avaliações dos editores de jornais mais pequenos diferem, em alguns aspectos, das dos editores de jornais maiores (Gladney, 1990): enquanto que os editores de jornais maiores valorizam mais a iniciativa da equipa, profissionalismo da equipa e a cobertura alargada, os editores de jornais mais pequenos dão mais valor à liderança na comunidade, forte cobertura local/regional e a uma cobertura noticiosa focada nos valores da comunidade.

Outras propostas para a medição da qualidade assentam na tentativa de aplicar modelos ISO (*International Standards Organization*), como os referidos no início desta secção (normas de qualidade), às empresas jornalísticas, avaliando a relação entre as necessidades do cliente, as características e especificações do produto e a produtividade e competitividade (Muñoz, 1997).

Importa ainda referir as tentativas para comparar os critérios tradicionais de qualidade, tais como os que temos vindo a apresentar e discutir, com os do jornalismo online (Gladney *et alii*, 2007). Gladney, Shapiro & Castaldo (que atestam o facto de a investigação académica sobre a qualidade no jornalismo online ser reduzida) deduziram da literatura 38 critérios de qualidade do jornalismo online e, com base nesta informação, realizaram uma pesquisa online em que 143 jornalistas classificaram a importância de cada critério. Os resultados que obtiveram apontam para o facto de os jornalistas online valorizarem, em termos gerais, os critérios tradicionais, tais como a credibilidade, utilidade; relevância do conteúdo; separação entre factos e opinião e qualidade da escrita; acima de outros, mais especificamente associados com a internet, tal como a imediatez; facilidade de uso; navegação clara; simplicidade; exclusividade; ser hiperlocal; customização; escolha/controlo do utilizador; e o diálogo

⁵⁰ Parece-nos que seria interessante replicar esta e outras das investigações que temos apresentado, no sentido de verificar se há alteração relativamente à forma como são classificados os atributos relacionados com a “visualidade” e com o uso da imagem. Acreditamos que, face às mudanças tecnológicas (multimédia, convergência) que se têm verificado, seria importante e interessante medir estas possíveis alterações.

com a comunidade. Esta investigação será retomada com mais pormenor mais à frente, neste Capítulo.

Parece-nos que estes resultados corroboram, de alguma forma, a perspectiva que defendemos no primeiro Capítulos desta dissertação: a de que os meios e tecnologia têm vindo a alterar, ao longo dos tempos, a forma de fazer jornalismo, mas não aquilo que é essencial ou fundamental no jornalismo e no exercício da profissão. As referências de base continuam a ser as mesmas, ainda que, neste caso, se acrescentem outras qualidades, importantes, sem dúvida, e associadas ao meio específico, mas não essenciais, fundadoras.

Importa ainda frisar o carácter “híbrido” que possuem muitos dos modelos que apresentamos e discutimos nesta secção, no sentido em que é possível detectar características, pressupostos ou critérios que remetem para outras lógicas. No caso da proposta de Gladney (1996), por exemplo, atributos como o “*Community Press standard*” ou “cobertura alargada” ou o “localismo” de Kim & Meyer (2005) remetem-nos para uma dimensão de serviço público, característica dos modelos que agrupamos numa segunda vertente ou acepção de qualidade em jornalismo, que passamos a desenvolver no próximo ponto.

2.2.2 A qualidade em Jornalismo enquanto serviço público

Um outro quadro de referência, que não é necessariamente o contrário do anterior, mas valoriza diferentes dimensões, aponta para a qualidade entendida enquanto serviço público. Desta perspectiva (a que, de resto, tem sido tomada como referência, pelo menos no plano das intenções, para o exercício do jornalismo e para a formação dos jornalistas), o Jornalismo e os jornalistas têm por objectivo prestar um serviço dirigido a cidadãos (e já não consumidores), que precisam de ter acesso a informação credível, os acontecimentos relevantes da vida pública (não personalizados), as “*hard news*”, para aperfeiçoarem e desenvolverem a sua capacidade para compreender e agir no e sobre o espaço público (Patterson, 2000). Assim, os cidadãos estarão mais aptos a exercer funções de vigilância quer dos órgãos de comunicação, quer do espaço público, o que deverá ter como resultado o fortalecimento da democracia e a promoção da vida pública. Em última análise, crescerão as vendas, já que aumentam o interesse e necessidade do público por este tipo de informação.

Segundo Shappiro (2008) e Meyer & Kim (2003), as raízes da investigação sobre a qualidade em jornalismo podem ser traçadas até Merrill (Merrill, 1968, cit. por Shappiro, 2008). Uma análise dos critérios de qualidade propostos por aquele autor coloca-o, em nossa opinião, entre os autores que vêem a qualidade em Jornalismo numa óptica de serviço público: “a expansão da educação e intelecto dos leitores; boa escrita/edição; independência e estabilidade financeira; integridade; poder de influenciar os líderes de opinião; preocupação social; profissionalismo e inteligência do staff; opinião forte e análise interpretativa; consciência do mundo e ênfase na política, relações internacionais, economia, bem-estar social, cultura, educação e ciência” (cit. por Shappiro, 2008: 7). Mais tarde, Merrill & Lowenstein (Merrill & Lowenstein, 1971, cit. por Shappiro, 2008) propuseram critérios internos e externos mais pormenorizados e de natureza técnica, tais como “cuidado na edição e correcção de provas; frequência de citação e alusão” (cit. por Shappiro, 2008: 7), critérios que, em nosso entender, já apontam para uma viragem no sentido de uma avaliação da qualidade em jornalismo enquanto uma característica da organização e do produto. Entretanto, outros autores têm defendido a qualidade enquanto serviço público. No Quadro 2.2 (ver Apêndice 1), explicitamos com mais pormenor as dimensões e indicadores propostos por Merrill (1968) e Merrill & Lowenstein (1971) (cit. por Kim. & Meyer, 2003).

O objectivo de Merrill (1968) era o de classificar os jornais numa “pirâmide de jornais de elite”, através de um conjunto de categorias (cit. por Meyer & Kim, 2003): elite primária, elite secundária, elite terciária, quase elite e geral. O modelo e indicadores propostos foram, todavia, alvo de críticas, tanto pela dureza do pressuposto (o conceito de elite) como pela subjectividade dos critérios (Cole, 1995, cit. por Meyer & Kim, 2003). O modelo de Merrill & Lowenstein (1971), já procurou ultrapassar essa subjectividade ao considerar critérios internos (relativos ao próprio jornal) e externos (relativos à audiência), mais objectivos e operacionalizáveis, mas que continuavam a não ser suficientemente práticos para serem utilizados em investigações alargadas (Meyer & Kim, 2003).

Patterson (2000) não contradiz os estudos sobre o mercado, que evidenciam o “poder de venda” das “*soft news*” e a sua mais-valia enquanto estratégia para as empresas, mas aponta-lhes uma limitação: “Estão focados no curto prazo. (...) Os efeitos das *soft news* a curto e a longo prazo podem ser bastante diferentes. O sensacionalismo capta a atenção das pessoas, num primeiro momento, mas sensacionalismo contínuo pode, no fim de contas, tornar-se aborrecido. A história do negócio das notícias leva a crer que, a longo prazo, a qualidade prevalece sobre a pizza” (Patterson, 2000: 6).

De acordo com este modelo, a “medição” da qualidade do jornalismo está associada aos temas abordados, à linguagem utilizada pelos jornalistas e, finalmente, à capacidade dos cidadãos de intervirem na vida pública (Patterson, 2000), sendo que este último parece-nos, pelo menos, muito difícil de medir. Poder-se-ia, ao nível dos órgãos de comunicação, pensar num indicador a partir do *feedback* da audiência/público (cartas do leitores, por exemplo), mas, ainda assim, parece-nos que não se trata de uma medida que abarque a realidade que se pretende avaliar, que seria o aumento, quantitativo e qualitativo, da intervenção dos cidadãos na vida pública, como resultado do acesso a informação jornalística. Uma dimensão desta natureza teria de ser aferida a partir de outros indicadores, como a realização de iniciativas organizadas por cidadãos, sejam elas debates, petições ou movimentos cívicos. Em todo o caso, seria ainda preciso provar que estas actividades ou o seu incremento podem ser explicadas primordialmente pelo consumo de informação jornalística, o que não parece ser uma relação fácil de testar.

No que respeita aos temas abordados, Patterson expressa esta dimensão em termos da dicotomia *hard news vs soft news*, ou seja, o jornalismo praticado terá tanta mais qualidade quanto mais noticiar temas considerados *hard news*:

“ (...) acontecimentos da actualidade (*breaking events*) envolvendo líderes de topo, assuntos fulcrais, ou interrupções significativas nas rotinas do quotidiano, como um tremor de terra ou a queda de um avião. Informação sobre este tipo de acontecimentos é presumivelmente importante para a capacidade dos cidadãos de compreender e reagir na vida pública” (Patterson, 2000: 3).

Relativamente à linguagem utilizada pelos jornalistas, Patterson refere-se a uma tendência de mudança no vocabulário das notícias, no sentido de estas se terem tornado mais pessoais e familiares na sua forma de apresentação e menos distantes e institucionais. Esta dimensão pode ser medida através de um processo de análise de conteúdo, a partir da frequência com que determinadas palavras são utilizadas nos textos. De acordo com resultados da investigação desenvolvida por Patterson, para a realidade norte-americana (2000: 5), pode identificar-se uma tendência para a diminuição de “colectivos”, palavras que representam categorias de pensamento, como grupos sociais (multidão, humanidade), grupos de “tarefas” (exército, congresso) ou entidades geográficas (*county*, república); e para o crescimento da “auto-referência” (eu, estou, sou, mim, meu...).

Outra investigação que operacionalizou o conceito de qualidade em Jornalismo, voltado para o cumprimento do interesse público, foi o estudo desenvolvido pelo PEJ (*Project for Excellence in*

Journalism)⁵¹, focado na produção televisiva noticiosa de âmbito local (PEJ, 2003). O conceito foi construído e operacionalizado em seis dimensões: cobertura de toda a comunidade; ter significado e ser informativa; demonstrar iniciativa e coragem; ser justa, equilibrada e precisa; ter autoridade e ser altamente local.

O critério da cobertura de toda a comunidade assenta no pressuposto de que todos os assuntos são importantes, logo mede-se pela amplitude de temas. Ter significado, ser informativa e interessante seriam características medidas a partir do grau com que as matérias em questão abordam temas, ideias ou tendências fundamentais ou em função das questões que levantam. A iniciativa e coragem deverão ser calculadas em função do esforço empreendido na criação da história. Para aferir as qualidades de justiça, equilíbrio e precisão, o estudo recorre a duas medidas de “*sourcing*”: o número de fontes citadas (no pressuposto de que um maior número de fontes equivale a maior justiça e precisão) e o número de pontos de vista apresentados. O atributo da autoridade examinou-se o nível de perícia ou qualificação de cada fonte citada (perito credenciado, fornecedor de dados imparciais, o actor principal da história, fonte anónima ou sem citação de fontes). O “localismo” diz respeito à relação dos temas com a comunidade ou a forma como dizem respeito ou implicam os seus cidadãos, instituições ou grupos. Outras variáveis adicionais foram consideradas, como a apresentação (compreensibilidade) e sensacionalismo. De acordo com este modelo, o tipo de assunto tratado não é relevante (um crime pode ter uma classificação semelhante a uma peça sobre ciência), tal como tamanho/duração, e as técnicas de produção são consideradas ferramentas e não são classificadas.

Também Mauro Wolf (1997) se refere à informação como um “bem público” e defende a necessidade de adequar o Jornalismo às características das “sociedades actuais” (fragmentadas, policêntricas, que exigem fortes mecanismos de dessincronização, apresentam uma grande pluralidade de pontos de vista e uma série de interdependências, que crescem a um ritmo vertiginoso) como um passo necessário para garantir a qualidade da informação. A sua argumentação assenta em dois eixos fundamentais: a consagração da informação como um “bem público” (Hirshman, 1970, cit. por Wolf, 1971) e o papel social da informação. O conceito de “bem público” é aqui definido como algo que é inevitável consumir-se, ainda que indirectamente, através da interacção com os demais membros da sociedade; pode adquirir-se livremente; o seu consumo está ao alcance de todos; e cada indivíduo tem o direito de prescindir do seu uso/ consumo, o que retira ao mercado a posição de único princípio

⁵¹ <http://www.journalism.org/>

regulador no campo da informação. Quanto ao “papel social da informação nas sociedades complexas”, este remete para o seu papel fundamental de veículo para conhecer o que ocorre na realidade que nos cerca e como esta se transforma, o que lhe confere responsabilidade social e ética (Wolf, 1997). Para este autor, a qualidade da informação assenta nos princípios da diversidade (multiplicidade) e autonomia e, no quadro das sociedades actuais, implica uma redefinição dos critérios de relevância que têm sido tidos por referência para seleccionar os acontecimentos que vão ser notícia e os aspectos ou facetas destes que vão efectivamente ser dados a conhecer.

Tal como acontecia com o modelo de Picard (2000), que referimos antes, também os defensores da qualidade em Jornalismo no quadro de uma lógica de serviço público tendem a apontar a formação dos jornalistas como um factor essencial. A título de exemplo, lembramos a Declaração produzida pelos participantes num Seminário que, em 2002, decorreu em Salzburgo, na Áustria. Como uma das sugestões ou medidas que apontam para promover a qualidade do jornalismo, posta em causa, na sua opinião, pelas pressões do mercado, e reabilitar a função de serviço público dos media e do jornalismo apontam, entre outras, para a promoção de “padrões profissionais de excelência no ensino do jornalismo” (Anonymous, 2002: 58).

Regra geral, frisa-se a responsabilidade das empresas e dos jornalistas para com a sociedade e no processo de criação e manutenção do “contrato de confiança” e de “delegação de competências” estabelecido entre o público e os profissionais do jornalismo: “O hábito de acompanhar as notícias leva anos a criar e leva anos a enfraquecer, mas, uma vez enfraquecido, não é facilmente restaurado” (Patterson, 2000: 15).

Com efeito, os “modelos de serviço público” assentam numa lógica de responsabilização dos jornalistas, colocados no centro do processo, em termos de decisões e consequências, sem perder de vista, naturalmente, o interesse da sociedade das comunidades. Estes pressupostos são criticados, como tivemos já oportunidade de mostrar no Capítulo 1, quando nos referimos ao modelo que tem sido tomado por referência para o exercício e formação na profissão, o chamado “normativo”. Por isso, não vamos alongar-nos nesta questão, mas apenas recordar a posição de Isabel MacDonald a propósito do debate sobre a “crise” na Graduate School of Journalism (Universidade de Columbia), em 2002 (ver Capítulo 3), ao alertar para as consequências que podem advir do facto de que propostas baseadas na noção de que resistir às pressões colocadas pela concentração empresarial passam pelo reforço da identidade profissional e dos valores éticos no processo de formação e assentam na defesa

de um modelo de serviço público. Embora louvável, esta posição levanta, para a autora, alguns problemas, nomeadamente o facto de as soluções que habitualmente são propostas para as “crises” do jornalismo e da formação normalmente colocarem “o ónus da solução nos jornalistas, estudantes e educadores”, propondo “um modelo de ensino do jornalismo que ignora a análise da poderosa indústria dos media, subestimando a importância das condições de trabalho dos jornalistas e encorajando os estudantes a pensar idealisticamente acerca do jornalismo” (McDonald, 2006: 746).

John MacMannus partilha este ponto de vista, quando discute as cinco soluções que habitualmente são avançadas, quando se trata a questão da qualidade do Jornalismo e do serviço ao público, a saber: educar os jornalistas para se tornarem profissionais; apelar à consciência social dos gestores e donos dos media; aumentar a regulação e financiamento dos Governos; investir nas novas tecnologias; e reformular as exigências do público, educando-o e estimulando a participação cívica.

Para o autor, “duas dessas soluções – as mais amplamente defendidas – ignoram o conceito de ‘mercados’. De facto, [as duas primeiras] descartam por completo a estrutura económica do negócio das notícias. A terceira convida o governo a regular o mercado. A quarta profetiza uma salvação tecnológica. A quinta tenta usar o próprio mercado como uma alavanca para uma maior qualidade” (McMannus, 1994: 203).

Esta última proposta vai precisamente no sentido das que agrupamos no terceiro tipo de abordagem sobre a qualidade em jornalismo: quando esta é vista como um investimento estratégico. Para McMannus (1994), ampliar a consciência do público para as consequências de um jornalismo de baixa qualidade pode ser o melhor caminho a seguir, visto que esta alternativa “usa as forças do mercado sem exigir regulação potencialmente perigosa” (211). O facto de haver uma vertente de educação dos cidadãos também enfatiza a sua responsabilidade em se manterem informados. Embora McMannus reconheça as debilidades de uma proposta desta natureza, acredita ser o caminho mais produtivo, se procuramos um caminho duradouro: “Infelizmente, um projecto como este, para ter sucesso, requereria um compromisso massivo por parte de muitas pessoas e instituições por um longo período de tempo. Independentemente do tempo e dificuldades que um esforço desta natureza exigiria, contudo seria uma ‘pechincha’ quando comparado com a alternativa” (211): em última instância, o fim do jornalismo de qualidade e da democracia, como os conhecemos.

2.2.3 A qualidade em Jornalismo como investimento estratégico

É precisamente este o espírito que tem animado diversas propostas que, desde a publicação da obra de McMannus (1994), têm surgido: articular, de alguma forma, dimensões aparentemente opostas e inconciliáveis como são qualidade e negócio. Esta visão procura evidenciar que a qualidade pode ser um investimento que, a médio prazo, compensa. Destacamos o trabalho de Phillipp Meyer, no âmbito do “The Quality Project – Measuring Quality Journalism”⁵² (Universidade da Carolina do Norte, EUA), centrado não na análise micro da empresa e do seu funcionamento, mas nos resultados globais do ponto de vista económico-financeiro, que podem ser obtidos mediante a aposta num jornalismo sério e exigente (Pinto & Marinho, 2004).

Esta proposta baseia-se numa premissa básica: o investimento em Jornalismo de qualidade granjeia credibilidade, que, por sua vez, há-de reflectir-se, por um lado, na compra e assinaturas, e, por outro, na imagem de respeitabilidade e influência ao nível da sociedade global. Por ambas as vias – económica e simbólica – é inevitável que aumentem os lucros, o que proporcionará o reinvestimento na qualidade. Um problema que encerra a proposta prende-se com o factor tempo: trata-se de resultados nunca alcançáveis a curto prazo e difíceis de comprovar. Por este e outros motivos, a argumentação de Meyer foi já alvo de críticas, como as de Robin Sloan: “A não ser que Meyer consiga encontrar uma relação causal entre qualidade ou influência e desempenho financeiro, (...) a qualidade continuará a ser difícil de vender. Embora o senso comum insista que a qualidade é a chave para o desempenho a longo prazo, Wall Street quer números que o comprovem” (Sloan, 2003).

A argumentação de Meyer assenta naquilo a que chama o “modelo de influência” ou o “negócio da influência”:

“Um jornal (...) produz dois tipos de influência: influência social, que não está à venda, e influência comercial, ou influência na decisão de compra do consumidor, que está à venda. A beleza deste modelo é que proporciona uma justificação económica para a excelência no jornalismo. Isto é verdade porque a influência social de um meio noticioso aumenta e sua influência comercial. Um jornal com influência terá mais leitores, esses leitores confiarão mais nele e terá mais valores para os anunciantes” (Meyer, 2004: 67).

⁵² O projecto pode ser consultado em http://www.unc.edu/~pmeyer/Quality_Project/index.html [consultado, em diferentes ocasiões, em 2004, 2008 e 2010].

Este autor contempla os efeitos provocados pelas mudanças tecnológicas, uma questão central desta dissertação, e a necessidade de repensar o “modelo de negócio tradicional”, uma posição que apresentámos já no Capítulo 1, mas assume uma atitude crítica face aos resultados e estratégias adoptados pela indústria e pelos proprietários. Recorre ao conceito de “tecnologia disruptiva”, de Theodore Levitt (cit. por Meyer, 2004: 67), e adapta-o para explicar os efeitos da digitalização e da internet nos media, que vão mais longe do que uma simples situação de substituição de tecnologias. Para Meyer, neste caso, há um outro problema, que diz respeito à sobrecarga da capacidade das audiências para receberem e levarem em conta as mensagens⁵³, num mundo cheio de informação disponível, na mesma linha do que tem sido defendido por outros autores, não necessariamente com o mesmo enfoque (Postman, 1990; Postman, 2004). Neste contexto, de dispersão da atenção, o papel dos jornalistas e dos órgãos de comunicação passaria por fornecer ao leitor um “breve relatório” do que de mais importante se passa, alertando-o para a informação e deixando ao seu critério a necessidade de aprofundar algum *item*. Trata-se da “função de vigilância”, tal como proposta por Harold Lasswell (cit. por Meyer, 2004: 68). Estamos, mais uma vez, perante a noção do jornalista como mediador, enquanto estratégia a aprofundar no cenário das mudanças suscitadas pelo digital, nos termos em que aludimos à questão no Capítulo anterior.

Para Meyer, o efeito das novas tecnologias manifestou-se ao nível da qualidade visual da informação, o que favorece a sua legibilidade, mas a resposta da indústria, no essencial, traduziu-se em redução de custos, fruto de uma melhor tecnologia de produção e de um abaixamento do custo do produto editorial. E, assim, as administrações centraram a estratégia em dois factores que, para Meyer, são insustentáveis a médio e longo prazo: reduzir serviços, com um inerente decréscimo de qualidade, e aumentar preços, descartando a noção de serviço à sociedade da função do negócio (2004: 69). Trata-se de uma opção claramente a curto prazo: o leitor vai pagar uma vez um preço mais alto por um produto que acreditava (e muitas vezes costumava) ter mais qualidade do que, na realidade, aquela que acaba por perceber que tem, mas só faz isto uma vez.

O “modelo de influência social” proposto por Meyer apoia-se no pressuposto de que:

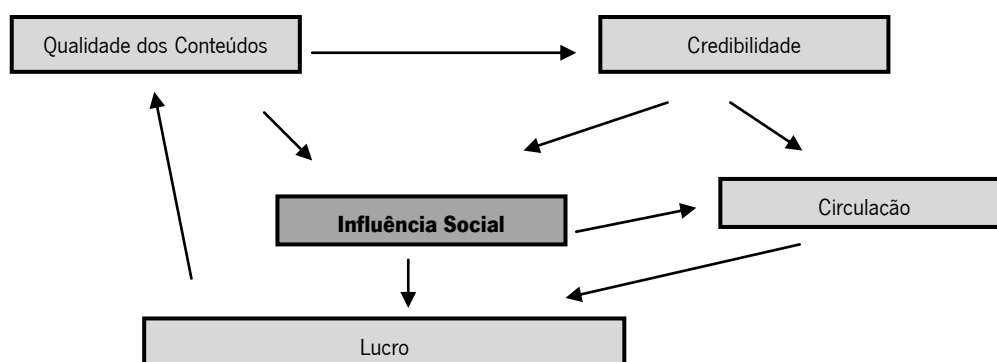
“O caminho para [um jornal] alcançar influência social passa por obter a confiança do público (*public trust*), ao tornar-se num fornecedor de informação segura e de alta qualidade, o que envolve frequentemente

⁵³ Não podemos deixar de relembrar o papel que é aqui atribuído à instância de recepção, na linha do “fenómeno básico” postulado por Lee Thayer (Thayer, 1976), segundo o qual o acto de comunicação é consumado quando um indivíduo leva em consideração alguém ou alguma coisa. Esta perspectiva pode ser integrada nos chamados “modelos cibernéticos ou sistémicos” e rompe com a tradição dos modelos lineares de comunicação, centrados essencialmente no emissor, tal como postulados por autores como Lasswell, Gerbner ou Shannon e Weaver (Fiske, 1993).

investimentos de recursos na produção de notícias e no *output* editorial. A alta qualidade que daí resulta granjeia mais confiança por parte do público no jornal e não só um maior índice de leitura e circulação, mas também uma maior capacidade de influência à qual os anunciantes quererão ver o seu nome associado. (...) Quando um consumidor encontra um fornecedor de confiança, há um incentivo para se manter com esse fornecedor, perante a alternativa de pagar o custo em tempo e esforço para avaliar um substituto” (2004: 74).

Philip Meyer traduz este “Modelo de Influência Social para a Indústria dos Jornais”, no esquema que se segue:

Figura 2. 2 Modelo de Influência Social para a Imprensa (Meyer, 2004: 74)



De acordo com a Figura 2.2, a influência social de um jornal que advém da prática de um jornalismo de qualidade será um pré-requisito para o sucesso financeiro. Ou seja, num sistema democrático, a responsabilidade social auxilia, e não impede, o cumprimento dos objectivos comerciais de um jornal, ao conquistar “confiança pública” e ao atingir influência social, o que, por sua vez, realimenta o cumprimento da missão de serviço público, já que o lucro que resulta do aumento de circulação é reinvestido em processos que promovem a qualidade do conteúdo, criando-se assim um círculo virtuoso. Este modelo passa pelo pressuposto de uma correlação entre “credibilidade” e “lucro”, que Meyer testou (Meyer, 2004), mas que necessita de ser mais investigada e replicada, o que é, de resto, assumido pelo próprio autor.

Numa tentativa de conciliar valores e normas profissionais com os objectivos do mercado, Sigurd Allern propõe que a decisão sobre o que publicar leve em conta ambos os factores, inevitáveis, já que esta

aliança não implica necessariamente que a qualidade do jornalismo seja comprometida e reconhece, tal como Meyer, a influência social dos media:

“Os media noticiosos têm uma natureza dual. Por um lado, representam uma instituição social que tem atribuído um papel vital no que diz respeito a valores políticos fulcrais como a liberdade de expressão e a democracia. Por outro lado, são negócios que produzem bens – informação entretenimento – para um mercado. Ao mesmo tempo, porque os seus produtos são descrições da realidade, que influenciam as nossas percepções do mundo que nos rodeia, os media noticiosos possuem uma influência que se estende para lá do mercado. Quem controla os media diz respeito a cada membro da sociedade” (Allern, 2002: 137).

Esta perspectiva assenta num conceito de “orientação do jornalismo para o mercado” que não se limita a uma lógica em que os media noticiosos comerciais se vêem na situação de satisfazer os gostos e interesses mais populares entre o público. Há, para Allern, três factores que têm uma importância decisiva nos processos de selecção e produção de notícias: a área geográfica da cobertura e tipo de audiência; a competição entre as empresas de media e noticiosas; e o orçamento atribuído às redacções, enquanto expressão dos objectivos comerciais/financeiros das empresas (2002: 142). Por isso, é verdade que certas notícias potenciais acabam por ser deixadas de lado, não porque não sejam relevantes, mas porque exigem investigação e recursos (tempo, dinheiro e pessoas).

Num sistema de ‘contenção orçamental’, há acontecimentos (os que custam pouco a produzir) que terão maior probabilidade de chegarem a ser notícia, o que significa que os critérios de noticiabilidade tradicionais terão de ser complementados com um conjunto de “critérios de noticiabilidade comerciais” (2002: 145), a saber: quanto mais recursos implique cobrir, acompanhar ou expor um acontecimento, menos provável é que se transforme em notícia; quanto mais ‘jornalisticamente’ uma fonte tenha preparado informação para publicação (a expensas da fonte), maior probabilidade há de que essa informação se transforme em notícia; quanto mais selectivamente uma história possa ser distribuída (de uma forma que permita ao jornalista apresentar a história como seu próprio trabalho, com uma assinatura pessoal), maior a probabilidade de ser notícia; e quanto mais a estratégia de um meio noticioso seja baseada no despertar de sensações que captem a atenção do público, maior a probabilidade de haver uma volta mediática (*media twist*), onde os elementos de entretenimento contam mais do que critérios como a relevância, verdade e precisão.

Para Allern (2002), valores-notícia formulados em “frases feitas” como actualidade, relevância ou identificação (entre outros), são tão abstractos que, quando considerados isoladamente, dizem-nos pouco sobre as reais prioridades e escolhas. Ganham significado apenas quando “colocados no contexto da orientação do meio para os seus leitores ou audiência ou, noutras palavras, da sua orientação para o mercado e da sua estratégia editorial de mercado” (150). Este autor defende que “todos os tipos de media e empresas de notícias que operam no mercado capitalista precisam de uma estratégia de mercado deste género, mesmo as de serviço público” (150), mas reconhece, contudo, que há limites para a comercialização e o lucro, já que é necessário poder contar com a criatividade, originalidade e dedicação dos jornalistas e, por outro lado, leitores e audiências têm expectativas sobre a qualidade das notícias e sobre os media noticiosos como instituições. Por tudo isto, houve e continuará a haver conflitos entre as prioridades associadas à “manutenção da instituição que é o jornalismo” (150) e as exigências dos actores do mercado financeiro. Esta tensão deverá ser gerida numa óptica de equilíbrio.

A relação entre qualidade jornalística e lucro também é defendida por Bogart (2004)⁵⁴, para quem “é provável que os jornais que mantêm uma elevada qualidade jornalística também sejam bem geridos ao nível do negócio” e “independentemente do seu tamanho, são caracterizados por uma moral mais elevada, maior espírito de equipa e operações mais enérgicas e eficientes”, o que, “em larga medida, reflecte a liderança de um editor extraordinário que combina fortes competências de gestão com uma relação de compromisso com a comunidade e um sentido corajoso de missão editorial” (49, 50). A reflexão deste autor parece-nos particularmente interessante, porque atenta numa questão essencial, mas por vezes negligenciada em alguns modelos, como referimos antes a propósito do modelo de Meyer: “até que ponto é que as receitas são um indicador de qualidade editorial?” (49). Na verdade, diversas investigações, como tivemos oportunidade de mostrar, procuram demonstrar que a qualidade dos conteúdos é lucrativa, ou seja, se se apostar na melhoria do produto (notícias), os leitores serão atraídos e as receitas irão aumentar. Mas, como defende Bogart, “nem sempre é muito claro se os bons jornais têm mais sucesso financeiro ou se os jornais financeiramente bem-sucedidos têm mais condições para suportar os investimentos que fazem deles melhores” (2004: 49).

⁵⁴ Como vimos antes, já em 1977, Bogart tinha ordenado a importância de sete atributos subjectivos da qualidade editorial e 23 critérios objectivos (Bogart, 1989, cit. por Shappiro, 2008). A natureza desses critérios e atributos, já referidos antes, faz-nos deduzir que terá havido uma evolução no pensamento de Bogart sobre esta matéria, já que, como mostrámos, a perspectiva deste primeiro trabalho colocá-lo-ia na categoria do primeiro modelo aqui abordado, o que vê a qualidade em jornalismo como característica da organização e do produto.

Para este autor, parece fazer mais sentido que os grandes jornais tenham os recursos para “contratar e acarinhar” profissionais com um talento jornalístico marcante e proporcionar-lhes o apoio organizacional e o alívio das pressões impostas pelos prazos, de maneira a que possam investigar temas complexos, para além de criar o necessário espaço nas edições para a publicação dessas matérias. Quanto ao facto de a excelência dos conteúdos resultar em jornais mais bem-sucedidos, a resposta será positiva, para Bogart (2004: 52), se o sucesso for definido como o “orgulho dos jornalistas que escrevem e editam” os seus textos, mas nem sempre se o “lucro for visto como o sinal mais fidedigno do sucesso”. E embora mantenha que a excelência (aqui como sinónimo de qualidade) é difícil de definir e medir com precisão, Bogart defende que “sejam quais forem os critérios utilizados, a conclusão é clara: é provável que o investimento de um jornal nas suas operações de produção de notícias gere um retorno sólido. O que conta, todavia, pode não ser o valor monetário que é investido, mas como é gasto” (2004: 52).

Nesta linha de raciocínio, será então mais provável que o investimento nas redacções acompanhe, e não produza, a excelência dos conteúdos, mas de tal forma que aspectos como a dimensão de um jornal ou a sua propriedade não estão inexoravelmente associados à qualidade. O estudo da relação entre investimento e qualidade tem motivado o trabalho de vários autores, como temos visto até agora, e em particular o trabalho desenvolvido em algumas organizações, como o Poynter Institute (PI)⁵⁵ (Edmonds, 2004), o Project for Excellence in Journalism (PEJ) e o Committee of Concerned Journalists (CCJ)⁵⁶ (Rosenstiel & Mitchell, 2004).

Reportando-se ao trabalho de outros autores, como Meyer (2004), que já referimos neste trabalho, Rosenstiel & Mitchell partem do que classificam como a “espiral suicida” (2004: 87), para apontarem as preocupações que orientam a investigação que desenvolvem, em particular no PEJ e no CCJ. Partindo de uma tendência, identificada ao longo dos últimos anos, para o desinvestimento nas redacções, nomeadamente pela rescisão dos contratos dos profissionais mais experientes e com mais anos de carreira, logo mais bem pagos, e pelos cortes em contratações, formação e outros recursos indispensáveis ao jornalismo de investigação, os autores identificam um ciclo de “liquidação do negócio” (Rosenstiel & Mitchell, 2004), que explica o que tem sido apontado pelos resultados das

⁵⁵ <http://www.poynter.org/>

⁵⁶ <http://www.concernedjournalists.org/>

investigações empíricas de vários autores, alguns dos quais já citados: o declínio na qualidade de um jornal afecta negativamente, a longo prazo, a circulação.

Neste contexto, Rosenstiel & Mitchell reconhecem o que consideram ser o desafio que, actualmente, deverá orientar as organizações jornalísticas: saber quando e onde cortes no investimento levam a uma menor circulação; saber que tipo de investimento pode, efectivamente, manter ou mesmo aumentar a circulação e a receita. Isto deverá ser equacionado tendo em conta que “os hábitos de consumo mudam lentamente” (2004: 87) e que a relação, negativa ou positiva, entre investimento e circulação funciona apenas a longo prazo (Meyer, 2004)⁵⁷.

Com o intuito de responder a estas interrogações e de contribuir para o esclarecimento dos empresários e executivos dos media, um papel de intervenção que consideram ser o dos académicos, Rosenstiel & Mitchell procuraram, por um lado, verificar se seria possível quantificar, a partir de dados actualizados, se “o bom jornalismo ainda é um bom negócio” (2004: 88) e, por outro lado, perceber que tipo de investimento nas redacções tinha impacto positivo no negócio e qual o real incremento conseguido. Se relativamente à possibilidade de medir quantitativamente a qualidade colocam algumas reservas, como vimos no primeiro ponto deste Capítulo, no que toca à quantificação do investimento, assumido como indicador de qualidade ou, pelo menos, de “potencial qualidade”, esta já consideram ser viável.

A investigação conduzida por Rosenstiel & Mitchell (2004), no quadro das suas actividades no PEJ, implicou a inquirição de executivos dos media, para quem haveria cinco áreas principais de investimento na redacção (orçamento alocado para notícias; nível da equipa; *newshole*⁵⁸); esforços da empresa (iniciativa); e diversidade da equipa e das notícias) e três grandes indicadores de sucesso económico (circulação & penetração; receitas de publicidade e os lucros da operação). Simultaneamente, o PI reunia um conjunto de executivos e académicos, que forneceram uma lista de elementos que constituiriam a capacidade da redacção (*newsroom capacity*), ou seja, as condições de que uma redacção necessitaria para criar um produto de alta qualidade. Os três elementos essenciais

⁵⁷ Referimos três investigações que, pela breve descrição que nos é oferecida pelos autores que as citam (Meyer & Kim, 2003), poderão ser entendidas no contexto da qualidade como investimento estratégico, embora não tenhamos dados suficientes para fazer essa classificação com segurança. Trata-se de investigações que apuraram, precisamente, a explicação para as variações na circulação. Becket *et alii* apuraram uma relação entre desempenho do jornal e circulação, usando indicadores quantificáveis, como o tamanho da equipa e o salário inicial (Becker *et alii*, 1978, cit. por Meyer & Kim, 2003). Stone *et alii* (1989) usaram indicadores de reputação e verificaram que havia relação entre qualidade e circulação, de tal forma que 25% da variância na circulação poderia ser atribuída à qualidade do jornal (Stone *et alii*, 1981, cit. por Meyer & Kim, 2003). E Cole (1995) verificou a existência de relação entre qualidade e circulação (Cole, 1995, cit. por Meyer & Kim, 2003).

⁵⁸ Quantidade de espaço num jornal ou numa página de informação que fica para o produto jornalístico, depois de colocada a publicidade; quantidade de conteúdo que um fornecedor de notícias tem de criar em cada ciclo de publicação (http://en.wiktionary.org/wiki/news_hole).

seriam a equipa, o orçamento e a *newshole* (quantificáveis) e um conjunto de outros atributos, estes já mais difíceis de quantificar: diversidade; formação; iniciativa/investigação; ligação à comunidade; uma cultura de iniciativa e inovação; investigação e desenvolvimento; retenção e recrutamento de pessoal (*staff*).

Tomando estes dados como ponto de partida, as duas instituições (PEJ e PI), pela mão de Rosentiel & Mitchell (2004) e um conjunto de investigadores, desenvolveram uma pesquisa sobre um vasto conjunto de dados fornecidos pela *Inland Press Association*⁹⁹, em duas fases: uma revisão da literatura publicada sobre o tema nos 35 anos precedentes e o tratamento dos dados, para verificar a relação entre investimento na redacção e retorno em circulação e publicidade. No que toca à revisão da literatura, foi possível encontrar três relações de longo prazo: “gastar mais com a redacção afecta positivamente a qualidade do conteúdo, tal como definida por leitores e jornalistas” (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 89); “é provável que a qualidade do conteúdo faça aumentar a circulação” (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 89), sendo a força desta relação moderada por factores como o valor (quantidade) do investimento, o nível de investimento já existente e a capacidade dos gestores para compreenderem os desejos e necessidades dos seus leitores; e que “incrementos na circulação e penetração afectam positivamente a receita” (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 89).

Um aspecto importante, ao qual já nos referimos, prende-se com a qualidade da gestão. Segundo os autores, a literatura sugere que o melhor uso que as chefias podem dar aos recursos, para fazer aumentar as receitas e a circulação, é diversificar o conteúdo dos jornais, fazendo com que um conjunto mais vasto de pessoas e de áreas da comunidade se possa relacionar com eles. Nesta linha de raciocínio, uma boa competência de gestão será a capacidade de perceber o que os leitores querem e do que precisam. Retomaremos este tópico no próximo e último ponto do Capítulo.

No que toca aos resultados da investigação, são, como explicámos antes, consistentes com os de outros autores (Meyer, 2004; Lacy & Martin, 2004): embora se possa verificar a existência de associação entre investimento e receita (circulação e publicidade), não se pode inferir dos dados uma relação de causalidade, ou seja, não podemos dizer que o investimento nas redacções é que fez, inicialmente, com que houvesse mais receita ou se jornais com mais receitas investem mais nas redacções. O que se pode verificar é que a continuação do investimento nas redacções leva a um crescimento ainda maior da receita (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 91). Mais ainda, há evidência de que

⁹⁹ <http://www.inlandpress.org/>

um maior investimento na redacção parece ter uma associação positiva mais forte com a receita do que o investimento nos departamentos de circulação e publicidade (92) e de que nem todos os tipos de investimento têm o mesmo efeito: parece ser mais favorável investir em recursos que sejam facilmente identificados e percebidos pelos leitores, nomeadamente na contratação de pessoas capazes de cobrir novos temas e novas facetas da comunidade onde se insere o jornal (diversificação) (Lacy, 2004).

Outro aspecto a reter, também evidenciado por Meyer (2004), é o carácter de longo prazo desta relação entre investimento e retorno, sendo até provável verificar-se uma relação negativa, a curto prazo. A questão crucial é, de facto, a de perceber até que ponto vale a pena fazer este investimento, em termos de eficiência, contra o risco de não o fazer. O modelo desenvolvido por Rosenstiel & Mitchell (2004) incorpora uma medida designada por *newsroom index*, que traduz, no fundo, o incremento produzido na variável receita, por cada aumento unitário no investimento⁶⁰. Em suma, o que mostram os resultados com segurança é que, “se um jornal investir mais na sua redacção, ao longo do tempo vai aumentar substancialmente a receita, a circulação e o lucro. Por outro lado, se um jornal não investir, é provável que tenha um desempenho significativamente pior com o tempo” (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 95). Outra vantagem do modelo é a de poder vir a ajudar a determinar a partir de que ponto é que o investimento se torna contraproducente ou, pelo menos, deixa de ser vantajoso. No fundo, trata-se de aplicar ao “negócio” do jornalismo modelos e técnicas já utilizados em outras áreas de negócio, com os necessários ajustamentos.

É neste sentido que Meyer (2003) se refere ao conceito de “ponto de caramelo” (*sweet spot*) na discussão sobre a relação entre qualidade do jornalismo e negócio. Esse seria o ponto ideal de equilíbrio nessa relação, em que os jornais conseguem, em simultâneo, cumprir as suas obrigações para com os accionistas (negócio) e para com a sociedade (fornecendo informação de qualidade que permita aos cidadãos fazer escolhas sensatas). Trata-se da “controvérsia do lucro” (Udell, 1978, cit. por Meyer, 2003: 1), que traduz o conflito aparente entre alta qualidade e lucro. A esta equação deverá, para vários autores (Meyer, 2003), juntar-se uma terceira variável, os índices de leitura, já que os lucros adviriam de um aumento dos índices de leitura, este provocado por incrementos na qualidade do produto jornalístico. Esta é uma premissa genericamente verdadeira, mas que não entra em linha

⁶⁰ Parece-nos, a partir da explicação, que estamos perante o conceito de regressão linear, aplicado à relação investimento/receita. Este *newsroom index* corresponderia assim à estatística “b” (estimador do parâmetro “beta”), conhecido por coeficiente angular o declive da recta, que representa a mudança na variável y, sempre que ocorre uma mudança unitária em x.

de conta com uma realidade cada vez mais presente, que passa pela atenção a audiências específicas, a nichos de mercado, que permitem a captação de anunciantes e publicidade. Neste modelo, os lucros aumentam não pelo crescimento da audiência, mas pelo seu afunilamento (Meyer, 2003).

É importante reter deste “ponto de caramelo” que não estamos perante uma relação linear entre qualidade jornalística e sucesso financeiro. Esta relação, tal como fomos já sugerindo ao longo deste ponto, seguirá muito provavelmente uma curva em sino (com a qualidade na horizontal e o lucro na vertical), em que o aumento da qualidade faz aumentar o lucro até ao pico da curva, mas, a partir desse ponto, a qualidade adicional deixa de captar novos leitores, a acrescentar às receitas de publicidade ou ao preço, e transforma-se em custo líquido (Meyer, 2003). O “ponto de caramelo” seria então graficamente definido como o espaço entre duas linhas junto ao pico da curva: o limite esquerdo marcaria o ponto a partir do qual uma redução na qualidade implicaria uma redução nos lucros; a partir do limite direito, o incremento em qualidade transforma-se de benefício líquido (*net benefit*) em custo líquido (*net cost*). Para Meyer (2003), como já referimos antes (Meyer, 2004), a maior parte das empresas jornalísticas está do lado esquerdo da curva, onde a falta de investimento na qualidade coloca em causa a sua própria sobrevivência.

Para além do trabalho desenvolvido sobre relação entre qualidade e lucro, que fomos aqui discutindo, Meyer (2003) procurou também operacionalizar o conceito de qualidade, a partir do trabalho de Bogart (1989)⁶¹, com base na investigação levada a cabo por este autor, em 1977, sobre as percepções dos editores. Com a preocupação de reduzir os indicadores de Bogart a um número que pudesse ser facilmente utilizado, Meyer (2003) adoptou 15 critérios, incluindo os que tinham ficado mais bem classificados na investigação de Bogart. Os membros da American Society of Newspaper Editors foram convidados classificar esses quinze indicadores, cuja ordenação final foi posteriormente comparada com a ordenação obtida por Bogart.

Foram estes os indicadores de qualidade propostos: elevada rácio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; elevada rácio entre conteúdo publicitário e não publicitário; percentagem total de conteúdo não publicitário; elevada rácio entre conteúdos de natureza interpretativa e de *background* e os destaques noticiosos (notícias de

⁶¹ O trabalho de Leo Bogart pode ser considerado uma referência neste campo de investigação (a qualidade em jornalismo), no sentido em que tem sido replicado e retomado por diversos autores tais como Meyer (2003) ou Lacy & Fico (1990, 1991). Recordamos que o modelo desenvolvido por Bogart cabe, de acordo com a classificação que propusemos, na categoria da “qualidade como “característica da organização e do produto”, sendo aqui abordado enquanto precursor do trabalho de Meyer.

última hora); número de cartas ao editor por edição; diversidade de cronistas políticos; alta legibilidade no teste de Flesch⁶² ou num sistema similar; elevada rácio entre tratamento artístico/gráfico e texto; elevada rácio entre notícias e reportagem (*news to feature*); número de notícias assinadas; número de colunas de breves; número de textos de opinião (*editorials*) por edição; vigor dos textos de opinião; número de serviços de agência; número de tiras de banda desenhada.

De acordo com os resultados obtidos (comparação entre as ordenações de Bogart e Meyer), as avaliações dos indicadores de qualidade dos jornais têm-se mantido estáveis, entre os editores e isto tem vindo a acontecer independentemente das pressões do negócio (não há diferença entre editores de órgãos financeiramente robustos e empresas com menos lucros). Estas evidências parecem ir ao encontro da nossa ideia central da dissertação, a de que não houve uma mudança do paradigma de referência para o exercício do jornalismo, porque os valores essenciais mantêm-se, todavia não podemos esquecer que estes são dados de 2003, que necessitariam de ser actualizados, para incorporarem efectivamente os efeitos do digital nas redacções e na profissão. O trabalho de Gladney, Shapiro & Castaldo (2007), já referido e retomado mais à frente, dá indicações do mesmo, mas, ainda assim, mantemos a mesma reserva relativamente à conveniência de uma actualização, um trabalho que desenvolveríamos com interesse no futuro.

Recorrendo à análise factorial, Meyer & Kim (2003) conseguiram reduzir os indicadores a cinco factores: facilidade de utilização (número de tiras de banda desenhada); alta legibilidade no teste de Flesch⁶³ ou num sistema similar; número de colunas de breves; elevada rácio entre tratamento artístico/gráfico e texto); localismo (número de notícias assinadas; elevada rácio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos); vigor editorial (número de textos de opinião (*editorials*) por edição, vigor dos textos de opinião, número de cartas ao editor por edição); quantidade de notícias (elevada rácio entre conteúdo publicitário e não publicitário; percentagem total de conteúdo não publicitário; elevada rácio entre notícias e reportagem

⁶² O teste de Flesch avalia a facilidade de compreensão quando se lê um texto, a partir de dois indicadores: tamanho da palavra e da frase. Utiliza a seguinte fórmula de cálculo $206.835 - 1.015 \left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}} \right) - 84.6 \left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}} \right)$. Quanto maior o valor obtido, maior a legibilidade do texto (http://en.wikipedia.org/wiki/Flesch%E2%80%93Kincaid_readability_test).

⁶³ O teste de Flesch avalia a facilidade de compreensão quando se lê um texto, a partir de dois indicadores: tamanho da palavra e da frase. Utiliza a seguinte fórmula de cálculo $206.835 - 1.015 \left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}} \right) - 84.6 \left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}} \right)$. Quanto maior o valor obtido, maior a legibilidade do texto (http://en.wikipedia.org/wiki/Flesch%E2%80%93Kincaid_readability_test).

(*news to feature*); e número de serviços de agência); e interpretação (elevada rácio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; diversidade de cronistas políticos).

Para Meyer & Kim (2003), a redução dos indicadores a cinco factores torna o modelo suficientemente operacional para poder ser usado na definição e localização do “ponto de caramelo”. Também os dados das questões de resposta aberta que os editores continuavam a valorizar critérios tradicionais como a precisão, investigação, competências da equipa e sentido cívico. Mais uma vez, temos resultados a apontarem para a tese da manutenção do paradigma de referência, mas com a mesma limitação: trata-se de uma pesquisa de 2003, que não cobre de forma eficaz a implementação do digital nas redacções e nas rotinas dos jornalistas.

Também Edmonds (2004), no PI, procurou investigar, ainda que de forma indirecta, a relação entre investimento e retorno, mas a partir da relação, comumente assumida, entre o tamanho da redacção (medido em número de pessoas) e a qualidade do conteúdo. De entre os vários resultados, destacamos o facto de que nem sempre se verifica que os jornais de referência (*top quality newspapers*) tenham uma rácio jornalista/circulação (*rule-of-thumb*) superior à média e que não se pode, com segurança, refutar a hipótese que contraria o que seria de esperar: que jornais com uma equipa (*staff*) maior sejam reconhecidos pela sua excelente qualidade. Ou seja, não se pode dizer com certeza que não haja jornais com grandes equipas redactoriais associados a pouca qualidade, mas, acima de tudo, que não haja jornais com poucas pessoas associados a conteúdos de muita qualidade. O objectivo deste investigador é o de desenvolver um indicador designado *news capacity*⁶⁴, que deverá traduzir o “inventário dos recursos e competências da redacção necessários para que um determinado jornal consiga fazer adequadamente o seu trabalho ou, melhor ainda, consiga fazê-lo com excelência” (Edmonds, 2004: 106).

⁶⁴ Já referido antes (como *newsroom capacity*), a propósito do trabalho de Rosenstiel & Mitchell (2004) no PEJ.

Apesar das limitações dos modelos e dos resultados, e das dificuldades de acesso a dados que os jornais querem manter confidenciais, parece-nos que uma grande virtude destas investigações (Rosenstiel & Mitchell, 2004; Edmonds, 2004; Meyer, 2004) é a de mostrar que este tipo de predição é, apesar de tudo, mais viável e realizável do que se pensaria. Exige, de facto, algum esforço de análise e a superação de alguns preconceitos: “se tendemos a valorizar aquilo que podemos contar, temos de tentar contar as coisas certas e não só as coisas fáceis” (Rosenstiel & Mitchell, 2004: 96). Acima de tudo, importa que os gestores percebam que, num ambiente em mudança, é necessário prever e recolher o máximo de informação possível, para tomar decisões que beneficiem o público e os órgãos de comunicação, garantindo a viabilidade dos negócios sem comprometer a qualidade do jornalismo que é produzido.

Em síntese...

- *podemos ordenar o debate sobre a medição da qualidade em Jornalismo em três perspectivas essenciais: a partir da organização e do produto; enquanto serviço público e enquanto investimento estratégico: a perspectiva da organização e do produto associa a qualidade em Jornalismo à eficiência organizacional; a abordagem do serviço público coloca a tónica na capacidade do Jornalismo para informar os cidadãos sobre os acontecimentos relevantes da vida pública, para que possam tomar decisões; a concepção da qualidade em Jornalismo como investimento estratégico defende que qualidade e negócio não são inconciliáveis e que as abordagens anteriores devem ser articuladas;*
- *consideramos que qualquer das abordagens traz à discussão questões importantes e não necessariamente antagónicas ou mutuamente exclusivas, mas acreditamos que a perspectiva mais profícua seria a de encarar a qualidade como um “investimento estratégico”.*

2.3 Da qualidade à excelência: vantagens e dificuldades da proposta para uma “retórica do Jornalismo”

Neste terceiro ponto, tentaremos clarificar o uso dos conceitos de “qualidade” e “excelência”, frequentemente utilizados de forma indistinta na literatura. Daremos ainda conta da proposta de Shapiro (2008), para um modelo de avaliação da excelência em Jornalismo, baseado numa “retórica do jornalismo”, e da crítica que, a partir das linhas gerais que propõe para um modelo desta natureza, faz das tradições de investigação na área, que correspondem, como veremos, aos percursos dos Capítulos 1 e 2 desta dissertação (o jornalismo discutido através dos seus elementos ou princípios ou através dos seus atributos).

2.3.1 Qualidade e excelência: sinónimos na literatura, distintos no sentido

Uma reflexão que gostaríamos de aqui deixar diz respeito ao recurso ao termo “excelência”, quando se debate a qualidade em Jornalismo. Foram já várias as ocasiões em que o utilizámos ao longo deste Capítulo (Gladney, 1996; Meyer, 2004; Bogart, 2004), mas sempre como equivalente ao próprio termo “qualidade”. Ou seja, percebe-se que, muitas vezes, o termo “excelência” não é utilizado como um grau da qualidade, mas antes como um sinónimo. Ou, pelo menos, não é claro que haja uma distinção. Esta mesma circunstância é referida por Shapiro *et alii* (2006), que colocam em 2001 a primeira publicação sobre a “natureza da excelência no jornalismo” (3), na qual os autores acabam por concluir que a falta de acordo em torno dos valores da profissão faz com que “a ideia de atingir excelência seja apenas um sonho distante” (Gardner *et alii*, 2001, cit. por Shapiro *et alii*, 2006: 3). Também na parte inicial deste Capítulo, fizemos referência ao uso do termo “excelência”, numa óptica qualitativa, quando é utilizado no contexto da certificação de situações não técnicas (“pobre”, “boa”, “excelente”) (Dale, 2003). Esta é, de resto, e lógica que é utilizada, em Portugal, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), na avaliação dos Centros de Investigação.

Percebe-se, todavia, que há um corpo de literatura que, mais recentemente, se debruça sobre este conceito de excelência, entendido como um grau da qualidade. Excelência seria, assim “qualidade em abundância” e referir-se-ia a “pontuação alta para a qualidade” (Shapiro *et alii*, 2006: 3). Se a qualidade é um conceito problemático este não é menos, particularmente quando se trata de medir o trabalho individual:

“(...) esta ideia (...) parece perfeitamente apropriada (...) para estudos sobre a forma como a excelência é medida numa publicação ou organização. Mas a excelência no trabalho individual é outro assunto – por um lado, porque muitos dos critérios não se aplicam (...) e porque outros seriam vistos pela maior parte dos jornalistas não como um critério de excelência, mas como um requisito mínimo” (Shapiro, et alii 2006: 3).

É neste contexto que Shapiro *et alii* (2006) desenvolvem uma pesquisa em torno do que consideram ser a “medida da excelência mais visível” (4): os maiores prémios nacionais (EUA) de jornalismo. Um critério advogado pelos autores para a selecção dos prémios relevantes e que poderão constituir bons indicadores prende-se com o envolvimento dos jornalistas no processo. Ou seja, devem ser levados em conta aqueles em que os “jornalistas são parte interessada, num grau elevado, em vez daqueles que são atribuídos por grupos que procuram influenciar os media” (4). E embora reconheçam a existência de algum cepticismo entre a classe, no que toca aos prémios como critério de excelência, acreditam que as linhas orientadoras desenvolvidas pelos programas de atribuição destas distinções fornecem uma base consensual em termos da lista de características que reflectem padrões de excelência no jornalismo.

A investigação que desenvolveram (Shapiro *et alii*, 2006) passou por uma análise prévia das listas de critérios aplicados pelos júris de vários prémios de referência nos EUA, Canadá, Inglaterra e Austrália, incluindo o *Pulitzer*⁶⁵ e o *George Polk*⁶⁶, tendo chegado à conclusão de que “muitos programas simplesmente não têm linhas orientadoras para os jurados, enquanto que as orientações dos outros consistem essencialmente em listas de palavras, sem explicação ou ilustração” (5). Numa segunda fase, optaram por trabalhar directamente com os júris. Os resultados da pesquisa sugerem que o critério mais valorizado é o “estilo de escrita”, seguido de muito perto pelo “rigor com que se reporta”, “originalidade” e “relevância social”. Ressalvamos um aspecto, pela importância que lhe atribuímos no contexto da discussão central desta dissertação e por ter sido para nós um resultado surpreendente:

“Apesar da visão generalizada de que o objectivo social primeiro do jornalismo é o de servir os interesses da democracia, os jurados foram relativamente lentos em mencionar ou enfatizar o benefício social ou serviço público dos trabalhos jornalísticos; na verdade, o conteúdo do jornalismo parece ser claramente secundário relativamente aos aspectos ideologicamente mais neutros (e, talvez, mais técnicos), tais como a capacidade para contar uma história (*storytelling skill*) ou o número de entrevistas” (17,18).

⁶⁵Criado em 1917 e atribuído pela Universidade de Columbia (http://en.wikipedia.org/wiki/Pulitzer_prize).

⁶⁶Atribuído desde 1948, pela Universidade de Long Island (http://en.wikipedia.org/wiki/George_Polk_Awards).

Parece-nos que não se poderá deduzir daqui um qualquer tipo de menosprezo pelo papel do jornalismo nas sociedades democráticas, já que duas explicações poderão, acreditamos, ser avançadas: por um lado, o facto de a dimensão de serviço público ser, logo à partida, tomada como um pressuposto ou uma condição pré-existente, logo nem sequer eleita para diferenciação entre os trabalhos; por outro lado, tratando-se de um processo de avaliação para atribuição de prémios, é possível que haja uma tendência para os juizes se centrarem em critérios ou atributos mais facilmente mensuráveis, favorecendo assim a possibilidade de um processo simples e claro e de uma seriação.

Reconhecemos o mérito da proposta de tomar por referência para a aferição de atributos da excelência os critérios utilizados na atribuição de prémios, restringindo esta análise àqueles que são atribuídos pelos próprios jornalistas. Todavia, um modelo desta natureza terá dificuldade em replicar-se em contextos (países) em que estes prémios não existam, pelo menos em número suficiente e com suficiente tradição para haver um número razoável de jurados para consultar. Para além disto, parece-nos que haverá dificuldade acrescida em proceder a estudos comparativos, já de si exigentes, pelo facto de não termos prémios “internacionais” ou atribuídos num conjunto de países, o que permitiria aferir e isolar diferenças contextuais ou culturais.

No que toca aos conceitos de “qualidade” e “excelência”, alinhamos pela perspectiva de que não são sinónimos nem devem ser utilizados como tal na investigação. O conceito em questão é o de “qualidade”, sendo a “excelência” um grau desse conceito, mais, o seu mais alto grau, numa escala cujo limite inferior poderia ser, na mesma linha de raciocínio, a “mediocridade”. Reafirmamos, pois, o uso de “qualidade” enquanto conceito operador da problemática aqui discutida, sem prejuízo de dar atenção à investigação sobre a “excelência”, no sentido em que a excelência, por natureza, é o mais elevado grau da “qualidade”.

2.3.2 Um modelo para a avaliação da excelência jornalística: linhas gerais e crítica às tradições de investigação sobre a qualidade em Jornalismo

Num trabalho mais recente, Shapiro (2008) interroga-se sobre a possibilidade e desejabilidade de um quadro de avaliação dos métodos, padrões (*standards*) e produtos jornalísticos genericamente aceite e propõe as linhas de um possível enquadramento:

“(…) para se cumprir o objectivo de harmonizar (ou pelo menos comparar) as expectativas que os jornalistas têm sobre si próprios com as expectativas da cultura em que trabalham, um quadro de avaliação

teria de ir mais longe do que a mera descrição do processo de fazer jornalismo, da sua distintividade de outras formas de actividade empírica ou criativa e das suas aspirações metodológicas (...). Teria de fazer tudo isto de uma forma que seja reconhecível para os jornalistas, para as audiências e críticos e para professores e estudantes de jornalismo. Para conseguir isto, a estrutura deste quadro, idealmente, deveria ser um espelho do processo normal de produção de um trabalho jornalístico (desde a concepção de uma história e um ângulo, até à redacção de um título, passando pelo tratamento e colocação numa página física ou virtual, ou num alinhamento de uma transmissão). Finalmente, deveria ser possível colocar, no âmbito deste quadro, uma série de questões que examinem criticamente as práticas envolvidas ao levar a cabo cada um destes conjuntos de tarefas e a avaliem a sua qualidade ou aspiração a excelência” (4).

Embora seja a favor da criação de um enquadramento desta natureza, o autor não se manifesta a favor de um processo de profissionalização do jornalismo. Coloca antes como propósito o de contribuir para o desenvolvimento de ferramentas bem definidas, facilmente aplicáveis e eticamente justificáveis, com as quais o trabalho dos jornalistas possa ser mais fácil e consistentemente avaliado pelos próprios jornalistas, pelos seus pares e supervisores; por aqueles que estudam, ensinam ou criticam o jornalismo e por aqueles que atribuem excelência nos prémios de jornalismo (Shapiro, 2008: 4).

Para isto, Shapiro (2008) defende que um modelo eficaz para a avaliação da excelência jornalística deve passar por seis testes: clareza semântica; neutralidade face ao género jornalístico; utilidade interna; atenção ao processo e ao resultado; e atenção aos valores e à técnica. A “clareza semântica” prende-se com utilização de termos definidos com exactidão e claramente distintos uns dos outros, para que o modelo tenha a capacidade de ser útil em diversos contextos, tanto académicos como profissionais.

A “neutralidade em relação ao género” diz respeito à possibilidade de aplicar o modelo a todo o espectro de actividades que constituem o trabalho dos jornalistas, desde os diversos meios/suportes (imprensa, televisão, rádio ou online), até aos diversos géneros jornalísticos.

No que toca à “utilidade interna”, esta prende-se com o imperativo de que um modelo eficaz terá de poder ser efectivamente utilizado para avaliar a prática jornalística (os seus objectivos e métodos). Ou seja, o que interessa avaliar é a prática jornalística e não, por exemplo, os efeitos daquilo que os jornalistas produzem. Para que isto seja possível, o modelo terá de captar e articular os padrões explícitos e implícitos dos próprios jornalistas. Se assim for, os seus benefícios serão sentidos nas redacções, pelos jornalistas, produtores e editores, e, num domínio mais vasto, pelos professores e estudantes e pelos próprios juizes dos prémios de Jornalismo.

A “coerência externa” procura reflectir a capacidade de um modelo de ser credível para lá do mundo do Jornalismo, o que implica que seja construído sobre bases epistemológicas que possam ser compreendidas por uma audiência multidisciplinar, o que contribuirá para a relação entre o Jornalismo e as outras áreas do saber no âmbito das Ciências Sociais. Da mesma forma, será mais eficaz o processo de prestação de contas por parte dos jornalistas, tanto perante a própria classe (auto-regulação) como face a juizes externos.

Um bom modelo deverá ainda dar “atenção tanto ao processo como ao resultado”. Decorre dos dois tópicos anteriores que um modelo adequado não pode ser sensível apenas ao que os jornalistas, individualmente e em equipa, produzem, mas também à forma como esta produção tem lugar. Ou seja, o Jornalismo tem de ser avaliado enquanto disciplina (o sistema em que os trabalhos são produzidos, as convenções que o regem e as metodologias e rotinas produtivas), sem que se restrinja a atenção a aspectos que podem ser medidos pela observação do conteúdo e efeitos do trabalho jornalístico. Trata-se afinal de avaliar as “boas práticas”. A arquitectura do modelo deve prestar-se, assim, “à construção de questões para cada tópico e essas questões devem implicar tanto as actividades individuais dos jornalistas como o sistema no qual o trabalho é produzido, e deve levar em conta as realidades da produção desde a concepção de uma ‘história’ e de um ‘ângulo’ até a produção impressa ou sob a forma electrónica” (Shapiro, 2008: 6).

Finalmente, o último teste pelo qual o modelo teria de passar prende-se com a “atenção tanto aos valores como à técnica”, o que implica uma clarificação da relação entre os fundamentos sociais do Jornalismo e os seus “regimes laborais”. Significaria isto que os princípios éticos deverão ser vistos e colocados não como uma “função de emergência”, ao serviço da consciência individual, mas como procedimentos de rotina, presentes nos vários momentos da produção e edição jornalística. Ou seja, um modelo para avaliar a qualidade do Jornalismo deverá colocar sempre os aspectos técnicos ou artísticos num contexto ético. Esta questão foi já por nós abordada no Capítulo 1, quando referimos e adoptámos a perspectiva de Singer (2006), relativamente ao reequacionamento do papel do jornalista, e ao reforço das questões éticas nos curricula de Jornalismo.

A partir deste quadro, Shapiro procede a uma avaliação das tradições de investigação sobre a qualidade em jornalismo: a que se centra sobre os atributos da qualidade, o tipo de pesquisa que desenvolvemos ao longo deste segundo Capítulo; e a que aborda os elementos ou princípios do

jornalismo, mais de acordo com a reflexão do Capítulo 1. Posteriormente, apresenta uma proposta, como veremos.

Quanto à abordagem em torno dos atributos e critérios, Shapiro (2008: 9) reconhece-lhe a virtude ter ajudado a clarificar a natureza e relativa importância dos diversos factores que os jornalistas, de vários grupos, levam em conta quando pensam no que faz do seu trabalho e dos seus colegas um bom trabalho. Contudo, no que toca aos seis testes acima propostos, são várias as críticas apontadas por este autor.

No que toca à “clareza semântica”, Shapiro evidencia, e justamente, a confusão e falta de definição que existe na literatura em relação aos termos “qualidade” e “excelência”, o que dificulta a sua revisão teórica e compreensão. Também neste tópico, ressalva a não distinção que existe na literatura entre os indicadores que devem ser aplicados às publicações como um todo (separação entre factos e opiniões, por exemplo) e os que são para aplicar ao trabalho individual (estilo de escrita vivo). Quanto à “neutralidade de género”, as investigações sobre os atributos e critérios do jornalismo têm-se centrado, claramente, na imprensa e, mais recentemente, na internet, sem terem sido ainda aplicadas à rádio ou televisão. No que diz respeito à “utilidade interna”, o facto de estas investigações terem sido realizadas com base em pesquisa sobre jornalistas, faz com que se chegue a listas de critérios e atributos facilmente compreendidos pelos profissionais. Contudo, ainda que sejam percebidos, não serão facilmente mensuráveis, pela natureza qualitativa e mesmo intangível de alguns, acrescentamos nós. Estes são aspectos que já referimos e aos quais voltaremos no próximo ponto. A “coerência externa” é colocada em causa, já que os critérios de avaliação propostos resultam apenas das reflexões dos próprios jornalistas sobre o seu trabalho, sem que haja uma justificação epistemológica para os indicadores propostos. Quanto à “atenção ao processo e ao resultado”, Shapiro afere que os critérios tendem a focar-se em aspectos concretos, que são discerníveis, ou mesmo mensuráveis, no que toca aos “resultados”. Já no que diz respeito às dimensões do “processo”, como integridade ou profissionalismo, o autor considera-as vagas no sentido e limitadas no seu potencial para se tornarem ferramentas de avaliação. Finalmente, a “atenção aos valores e à técnica” é, para Shapiro, cumprida, no sentido em que as listas de atributos tendem a incluir qualidades artísticas e organizacionais (como facilidade de navegação ou variedade de conteúdo) e aspirações éticas (integridade, equilíbrio). Todavia, reconhece que ainda está por explicar a relação entre estes dois tipos de indicadores. Tem havido, de acordo com o autor, muito pouco interesse em definir a qualidade do jornalismo por

referência ao seu assunto, àquilo de que trata, por oposição à sua forma e métodos, (na linha do que procurou fazer no Capítulo 1), “o que poderá ser uma evidência do foco pragmático da cultura da redacção e, bem ou mal, sugere um mundo onde o discurso da técnica e das convenções anula o sentido de objectivos e valores” (Shapiro, 2008: 11).

Numa outra linha de análise, e recorrendo a métodos geralmente classificados de mais qualitativos, temos um conjunto de investigadores que procuram definir quais são os “elementos” ou “princípios” essenciais do jornalismo. Este foi, de resto, o debate que desencadeámos no primeiro Capítulo da dissertação. As listas de elementos e princípios daqui resultantes são, para Shapiro, “mais curtas e mais digeríveis do que as dos critérios de qualidade e excelência” (2008: 12). Ainda assim, este autor aplica o mesmo conjunto de testes para aferir a força destes modelos de avaliação da qualidade do Jornalismo.

Shapiro centra a atenção nos trabalhos de Adam (1993), Adam & Clark (2006) e Kovach & Rosenstiel (2001), que, como veremos de seguida, são bem representativos das perspectivas que articulámos no Capítulo 1. Para Adam (1993) (num trabalho do PI), o Jornalismo seria o produto da “Imaginação” dos jornalistas, a título individual, e da cultura em que se inserem, um resultado marcado por cinco princípios: “(1) noticiabilidade ou o que é notícia, (2) reportagem ou trabalho no terreno, (3) técnica linguística, (4) técnica narrativa e (5) método de interpretação ou significado (Adam, 1993, cit. por Shapiro, 2008: 11). Para este autor, uma definição de jornalismo deveria reflectir não só o sistema em que são produzidos os trabalhos jornalísticos, mas também as suas mais altas ambições e objectivos e deveria, entre outras coisas, “localizar o jornalismo no território das artes e das humanidades” (Adam & Clark, 2006, cit. por Shapiro, 2008: 11). Através de uma definição desta natureza, Adam pretenderia fornecer uma “perspectiva filosófica” para o estudo do jornalismo que “enriqueça” a sua linguagem e os seus conceitos, que considera serem “demasiado estéreis ou demasiado burocráticos para inspirarem paixão ou encorajarem o espírito criativo” (Adam & Clark, 2006, cit. por Shapiro, 2008: 11). Kovach & Rosenstiel (2001) seguem outra direcção, que já abordámos no Capítulo 1. Como resultado de um conjunto de discussões realizadas no âmbito do CCJ, elaboraram uma lista de 10 tópicos que pretendem caracterizar os princípios e objectivos do jornalismo. Logo o primeiro, estabelece o princípio social do jornalismo: “fornecer às pessoas a informação de que precisam para serem livres e se autogovernarem” (Kovach & Rosenstiel, 2003, cit. por Shapiro, 2008:12). Os outros dedicam-se a precisar o que é necessário para que os jornalistas atinjam este objectivo: a obrigação de verdade e

verificação; a sua lealdade para com os cidadãos e a necessária independência em relação a quem é alvo de notícia; o seu papel como monitores do poder e proporcionadores de um “fórum para a crítica pública e para o compromisso”; a necessidade de criarem um produto (notícias) interessante, relevante, abrangente, proporcional; e a importância de os jornalistas exercerem em liberdade de consciência (Kovach & Rosenstiel, 2003, cit. por Shapiro, 2008:12).

Embora, como vimos, seja mais benevolente em relação a este tipo de proposta, Shapiro não deixa de a avaliar a partir dos mesmos seis testes. Relativamente à clareza semântica, considera que seria possível construir, a partir dos fundamentos destes autores, um mapa de factores suficientemente específicos e concretos, para avaliar as rotinas e paradigmas do jornalismo e da sua prática. É, ainda, uma proposta neutra, no que toca ao género. Quanto à utilidade interna, seria importante desenvolver e contextualizar estes princípios, para que pudessem ser usados como critérios. No que toca à coerência externa, são trabalhos muito centrados no domínio científico do jornalismo. Para Shapiro, os modelos destes autores estão focados no processo de produção jornalística, embora a um nível muito conceptual, deixando de lado o resultado. Finalmente, quanto aos valores e à técnica, há uma clara preocupação com os valores e objectivos do jornalismo e com a sua distinção das questões técnicas. Para estes autores, a “arte do jornalismo” deveria ser avaliada em função dos seus objectivos mais básicos (fornecer informação essencial ao serviço de uma sociedade democrática) e valores mais fundamentais (investigar, verificar e revelar a verdade) (Kovach & Rosenstiel, 2003, cit. por Shapiro, 2008:12). Para Shapiro (2008), trata-se de um “conjunto de princípios e elementos calculados para contribuírem não só para a avaliação, mas também para a aspiração” (13).

Face aos resultados que apura, quando avalia as tradições de investigação sobre a qualidade do jornalismo, Shapiro (2008) decide fazer ele próprio uma proposta que cumpra os seis testes de um bom modelo, recorrendo, para isso, aos princípios da retórica. É o que veremos de seguida.

2.3.3 Qualidade e excelência numa “retórica do jornalismo”

Impõe-se agora que expliquemos a relevância que optámos por dar a um autor, Ivor Shapiro, neste ponto do Capítulo 2. Embora possa parecer um relevo exagerado a um autor e a um trabalho em particular (2008), a verdade é que se trata de uma abordagem que se distingue das restantes que fomos encontrando, pelo “carácter macro” com que é desenhada. Referimo-nos ao facto de, para além

de fazer uma proposta para avaliar a qualidade em jornalismo, avançar um mecanismo para aferir a força dos modelos existentes na literatura. Procede ainda à aplicação deste instrumento de aferição, não a um ou outro modelo, em particular, mas sim às duas grandes tradições de investigação nesta área (princípios e atributos) - tratadas nos Capítulos 1 e 2, respectivamente, desta dissertação -, ainda que a partir de autores específicos. E é face ao resultado desta avaliação que propõe um outro modelo, que apresentamos agora. Trata-se, em termos metodológicos, de uma abordagem consistente, se tivermos em linha de conta que, como veremos, parte de um conjunto de regras deduzidas com algum grau de abstracção, para depois as aplicar a um contexto específico. Articula teoria e observação, mas sem que se perca o carácter de universalidade que deve estar associado à criação de um qualquer modelo.

Esta “terceira via” avançada por Shapiro (2008) assenta nos fundamentos da retórica clássica “tal como foi investigada por Aristóteles e sistematizada por Cícero ou Quintiliano” e que “consistia no estudo dos princípios e técnicas da oratória” (14). Não nos vamos dedicar aqui a apresentar com minúcia o modelo ou os seus fundamentos, mas apenas a anotar os traços gerais do quadro. Muito brevemente, o autor considera que o género reportagem, “a forma mais fundamental de jornalismo, tem um elemento persuasivo, pelo menos no mesmo sentido lato que tem a ficção: para ser bem-sucedido, tem de convencer a sua audiência da plausibilidade e autenticidade dos factos apresentados” (15). Defende ainda que, “nos seus aspectos mais ambiciosos, o jornalismo também procura mover as audiências no sentido daquilo que os retóricos descrevem como uma acção simbólica – a formação de conhecimento, opiniões e atitudes” (15).

Shapiro recorre às “faculdades” da retórica antiga, para, a partir delas, construir cinco tópicos de uma retórica do jornalismo. Muitos destes tópicos estão em articulação, como o próprio admite, com as propostas de outros autores (Adam, 1993, 2006; Kovach & Rosenstiel, 2003). A “descoberta” (*inventio*, decidir o que dizer) diria respeito a todas as técnicas ou actividades relativas à criação/construção de uma ideia ou foco de notícia (pergunta de pesquisa), à formulação de uma estratégia noticiosa (metodologia de pesquisa) e à recolha de factos relevantes (recolha de dados). O “exame” não tem uma faculdade correspondente na retórica clássica, mas diz respeito a dois tipos de actividade, a busca de factos e o teste à verificabilidade e coerência destes factos, o que pode conduzir a novas descobertas. A “interpretação” deriva da faculdade da ordenação (*dispositio*, narração dos factos e prova dos argumentos). Para um jornalista, isto implica reflectir sobre o significado imputado

aos factos, através de escolhas narrativas resultantes do seu exame. O “estilo” (*elocutio*, escolha das palavras mais correctas) diz respeito à técnica linguística do jornalismo e a “apresentação” (*pronuntiatio*), que é esforço corporativo que envolve um vasto conjunto de profissionais (jornalistas, editores, ilustradores, paginadores, etc.), sendo que o produto final reflecte não só o esforço colectivo, mas também a inter-relação entre os diversos elementos da equipa (Shapiro, 2008: 15,16,17).

Como referimos, trata-se de uma proposta metodológica detalhada, já que Shapiro define, para cada tópico/faculdade, que práticas/tópicos podem ser aferidos e que indicadores de qualidade ou excelência a ele podem estar associados (“padrões de qualidade” e “critérios de excelência”). Define-os, genericamente, desta forma:

“A qualidade refere-se a um atributo que pode, pelo menos em princípio, ser testado de forma objectiva, de maneira a responder a uma questão clara, do tipo de resposta ‘sim ou não’: será que este trabalho constitui ou não jornalismo de qualidade? Um critério de excelência por outro lado, sugere respostas subjectivas a uma questão de resposta aberta em termos de gradação: quão exemplar é este trabalho jornalístico? (Ou, talvez: quão longe vai este trabalho para além dos padrões mínimos de qualidade?) (Shapiro, 2008: 18).

Para cada uma das cinco faculdades da “retórica do jornalismo”, o autor procura responder a três questões:

1. Quais são os tópicos relevantes para a prática do jornalismo? Que aspectos da prática jornalística deveriam ser considerados quando se avalia o trabalho do jornalista, no âmbito desta faculdade?
2. Que padrões de qualidade devem ser aplicados nessa consideração? Qual é o teste relevante para determinar se um trabalho pode ser considerado jornalismo de qualidade?
3. Que critérios de excelência irão surgir? Como é que alguém pode determinar até que ponto um determinado trabalho excede os padrões mínimos de qualidade?

O Quadro 2.1 procura resumir a proposta de Shapiro, sintetizando a resposta às três questões, por faculdade. Como se pode verificar, tanto os tópicos como os padrões de qualidade e os critérios de excelência recobrem as diversas fases do processo de produção jornalística e o próprio produto jornalístico, o que confere abrangência ao modelo.

Mas o próprio autor faz uma crítica à proposta, aplicando-lhe os diversos testes que o próprio utiliza na avaliação das duas tradições de investigação sobre a qualidade em Jornalismo (atributos e princípios/valores) e tem a preocupação de assinalar que os tópicos ou critérios da proposta não são originais, mas são comumente apontados na literatura sobre o tema, como se pode, de resto

perceber, pelos pontos anteriores do Capítulo. A originalidade da abordagem repousa, isso sim, no arranjo desses atributos em torno das cinco faculdades.

| Faculdade | Tópicos para avaliar o jornalismo | Padrão de qualidade | Critério de excelência |
|----------------------------------|--|---|--|
| Descoberta (20) | Curiosidade Assunto Objectivo social Valores na escolha das fontes Originalidade Conflito de obrigações Abordagens metodológicas Técnicas jornalísticas gerais (<i>reporting</i>) Métodos especiais Experiência Especialização Abrangência da cobertura | O facto de os jornalistas "serem observadores independentes dos acontecimentos" | Os jornalistas "devem ser ambiciosos nos seus objectivos e métodos" |
| Exame (21) | Verificação Prova documental Pesquisa bibliográfica Equilíbrio Cepticismo Manutenção de registos e memória | O facto de os jornalistas "empreenderem esforços claros e evidentes para assegurar a precisão" | Os profissionais são "destemidos" na forma como trabalham |
| Interpretação (22) | Análise Contexto Justiça e ênfase Técnicas narrativas Mostrar e dizer Seleccção e omissão de detalhes Controvérsia, conflito e contraste | O trabalho jornalístico "presta-se a avaliação" (transparente nos métodos e na atribuição) | Mais do que transparência, a contextualização dos factos e opiniões |
| Estilo (23) | O estilo simples Escolha de palavras Estrutura Escolha de imagens Voz (tom) Ponto de vista Citações e diálogo | Os produtos jornalísticos são "editados" (logo, revistos) | Grau com que um trabalho tem a capacidade de ser envolvente (para a audiência), tanto ao nível da abordagem como da técnica |
| Apresentação (24, 25) | Empacotamento e etiquetagem (<i>packaging and labeling</i>) Colocação (<i>placement</i>), <i>design</i> e <i>layout</i> Separação entre factos e opinião Evitar o mal (<i>harm-avoidance</i>) Constrangimentos legais Efeitos Relação entre forma e conteúdo Amplitude Separação entre "Igreja e Estado" | O jornalismo não poder ser censurado ou influenciado | Além disso, é original |

Quadro 2. 1 Resumo do modelo de avaliação de qualidade e excelência de Shapiro (2008)

Quanto aos primeiros dois testes, o autor considera que há “clareza semântica” no texto, que pode facilmente ser compreendido por qualquer leitor, e que é cumprida a “neutralidade de gênero”, visto que este modelo pode ser aplicado a qualquer media. Quanto à “coerência externa”, Shapiro acredita que se satisfaz facilmente, tendo em conta que o modelo é construído em cima de literatura estabelecida (retórica) e colocado em termos que podem ser compreendidos por especialistas no campo e pelo público em geral. Este enquadramento também leva em linha de conta tanto “o processo” como “os resultados”, ou seja, as rotinas de produção jornalística e o produto jornalístico. Para o autor, também contempla tanto as questões “técnicas” como as “éticas”, distinguindo-as e mostrando a relação entre a dimensão ética e pragmática.

Para Shapiro, o maior desafio está na “utilidade interna” da proposta. Isto porque, para lá da coerência e acessibilidade das partes do modelo, há que garantir que haja consenso entre a própria comunidade do Jornalismo quanto à utilidade e aplicabilidade dos indicadores propostos. Para isso, seria necessário que o modelo fosse aplicado nas redacções e nas escolas. Acima de tudo é relevante que se desenhe a possibilidade de haver uma linguagem comum entre os diversos actores (Shapiro, 2008: 25, 26, 27).

Entre os vários e valiosos modelos que encontrámos na literatura, este pareceu-nos o metodologicamente mais consistente, porque o autor tem a preocupação em apresentar e discutir a sua metodologia de construção e articulá-lo com a literatura da área. Daí o espaço que lhe dedicámos. Pelo mesmo motivo, teremos em conta, no Capítulo 4, ao propormos um modelo para avaliar a qualidade da formação em Jornalismo, algumas das suas linhas metodológicas (em particular no que toca aos testes), ainda que não seja possível replicar todo o procedimento. Na secção seguinte, tentaremos sintetizar os tópicos e temas deste Capítulo, procurando destacar os seus aspectos mais relevantes.

Em síntese...

- *qualidade e excelência são conceitos distintos, embora frequentemente utilizados indistintamente na literatura;*
- *tanto a tradição da avaliação do Jornalismo a partir dos seus valores princípios como a que o avalia a partir dos seus atributos encerram limitações;*
- *é possível aferir a força de um Modelo, a partir de um conjunto de testes (Shapiro, 2008), mas nunca haverá modelos perfeitos;*
- *é crucial que se proceda à aplicação e validação dos modelos junto dos seus diferentes públicos, que incluem os cidadãos, jornalistas, estudantes e docentes da área.*

2.4 A qualidade em Jornalismo: uma proposta de síntese, os eixos do debate e as questões emergentes

Nesta última secção do Capítulo 2, tentamos oferecer uma síntese das abordagens sobre a qualidade discutidas no ponto anterior e ainda evidenciar as grandes questões que, em nosso ver, emergem desta discussão, questões essas que, não sendo o objecto primordial de discussão desta tese, não poderíamos deixar de assinalar, para um eventual futuro debate.

Parece-nos, do que até agora foi dito, resultar que o conceito de qualidade aplicado ao Jornalismo e às notícias encerra dificuldades ao nível da sua definição, operacionalização e, em última análise, medição. Para além dos obstáculos associados ao próprio conceito e à sua interpretação, há ainda que ter em conta as resistências que este debate foi encontrando junto dos jornalistas e da indústria dos media, como documenta Overholser (2004), quando faz a “cronologia” da discussão sobre a erosão do modelo de Jornalismo como serviço público, nos EUA, em resultado das pressões do mercado.

As resistências dos jornalistas

Segundo a autora, o debate sobre as pressões comerciais sobre o jornalismo e sobre as redacções foi um debate evitado e difícil, referindo-se mesmo a uma “aversão poderosa a esta conversa” (2004: 10), que terá dominado os anos 80 e 90 do séc. XX. A explicação para este fenómeno residiria em três motivos essenciais: a aversão dos jornalistas a falar sobre a “vertente de negócio das suas operações”; a lealdade (ou mesmo receio) relativamente às empresas; e uma assunção generalizada de impotência perante os acontecimentos. Para Overholser (2004), os primeiros anos do novo milénio representaram uma viragem nesta tendência, o que não será alheio ao agudizar do impacto das pressões económicas na qualidade do jornalismo. Reportando-se à realidade americana, que, acreditamos, não será diferente do que se terá passado e estará a passar no resto do mundo ocidental, Overholser refere-se ao facto de os jornalistas terem começado a perceber que não falar sobre este tópico não era uma forma de proteger o jornalismo. Para além disso, a autora aponta também a circunstância de o foco da discussão se ter deslocado da lamentação para o debate de soluções. No caso português, pode dizer-se que continua a ser, em grande medida, um debate adiado, possivelmente pelos mesmos motivos, à semelhança do que acontece com a qualidade da formação, como evidenciaremos no Capítulo 3.

Para a autora, a questão que começou a emergir passava também pela constatação de que nem todas as empresas estariam na disposição de colocar o jornalismo como valor, se isso representasse quebras no negócio: “era agora largamente reconhecido que (...) a maior parte das empresas de media não estavam com dificuldades para se manter no negócio: o desafio era manterem-se no jornalismo” (2004: 12). Esta tendência de desinvestimento na qualidade do produto jornalístico (através, por exemplo, de despedimentos), que se foi desenhando ao longo dos anos 90, terá levado a uma situação comum a grande parte dos jornais: enquanto que os lucros foram subindo consistentemente, os índices de leitura foram descendo. Acreditamos que esta observação dá solidez às previsões do “Modelo de Influência Social” de Meyer (2004), já anteriormente referido. Isto porque parece-nos que os ganhos a que se refere Overholser (2004) resultam de poupança nos gastos e não em aumento de receita com vendas, o que, a médio prazo, tenderá a tornar-se insustentável, ao atingir-se um ponto em que já não é possível fazer mais cortes, mas não se consegue, nas condições do momento, aumentar a qualidade do produto e ganhar a confiança do público em tempo útil.

O momento de viragem é associado por Overholser ao trabalho do CCJ, em articulação com o PI e o PEJ, iniciativas a que já nos referimos nas secções precedentes. Para a autora, terá sido crucial o facto de se ter atingido um melhor entendimento sobre o que é “bom jornalismo” e sobre a relação entre a “saúde do jornalismo” e a “saúde do negócio”. Esta relação entre as redacções e academia continuou a gerar frutos e estendeu-se a outras instituições, estudos e autores, alguns dos quais foram também já abordados nesta discussão, nomeadamente Edmonds (2004), Meyer (2004) e Rosenstiel (2004).

Este é um papel que, para Rosenstiel & Mitchell (2004), deve ser, como referimos antes, assumido pelos investigadores e pela academia: o de perceber o que se passa e o que poderão fazer os editores e jornalistas para assegurar o futuro do Jornalismo. Para estes autores, à medida que a indústria noticiosa se complexifica, são necessárias mais e melhores ferramentas para tomar decisões e deve ser a academia a fornecê-las. Isto implica que “o fosso entre profissionais e investigadores” (85) seja ultrapassado, um aspecto já afluído no Capítulo 1 e que será retomado no próximo Capítulo:

“(...) os investigadores têm de ser capazes de dizer à profissão se há evidências empíricas para aquilo que muitos jornalistas, desde há anos, têm tomado como um acto de fé, que é a noção de que bom jornalismo é um bom negócio. Os editores têm de ser capazes de persuadir os mercados financeiros, no caso de haver sinais de que investir na qualidade da redacção poderá atrair mais leitores, para além de ser economicamente justificável” (85).

Esta é também uma perspectiva que defendemos e colocamos como condição essencial para o debate da qualidade da formação, como fomos evidenciando nos Capítulos anteriores e como explicitaremos no próximo Capítulo: a convicção de que o debate sobre a qualidade do jornalismo e da formação dos jornalistas tem de sentar à mesma mesa investigadores/professores, estudantes, jornalistas, empresários dos media e sociedade civil.

De entre o conjunto de soluções discutidas, destacamos uma que se relaciona com o tema desta dissertação: a necessidade de enfatizar o profissionalismo nas redacções, incentivando os jornalistas a resistirem às pressões do mercado (Overholser, 2004). Este reforço dos princípios éticos, já discutido no Capítulo 1, a propósito das mudanças no Jornalismo, passará, acreditamos, necessariamente pela formação (em serviço e nas escolas de jornalismo).

As opções dos académicos: o primado da “organização e do produto”, da medição da mensagem jornalística e sem os cidadãos

Se é verdade que o debate do tema da qualidade do Jornalismo, mais especificamente dos efeitos das pressões económicas na qualidade das notícias, entre os jornalistas tardou, por diversos motivos, entre os investigadores foi-se desenrolando, ainda que muitas vezes à margem do negócio, como testemunham as pesquisas que fomos referindo ao longo deste Capítulo. Para sintetizar e clarificar as abordagens que explicitámos e contrapusemos no ponto 2.2, passamos a caracterizá-las em função das suas principais Dimensões, no Quadro Síntese 2.2 (ver Apêndice 1). Recordamos que o nosso objectivo nunca foi o de identificar exhaustivamente os autores ou trabalhos que podem inscrever-se em cada uma das três abordagens, mas apenas o de assinalar alguns exemplos que nos parecem representativos e que, de certo modo, podem ilustrar alguma evolução de perspectivas, desde os estudos realizados essencialmente por académicos até às pesquisas que envolveram parcerias e a tomada das redacções e empresas como efectivos objectos de investigação.

Uma breve análise do Quadro 2.2 (ver Apêndice 1) revela bem as dificuldades que o tema suscita. Ao nível da identificação em termos de “Critério/Dimensão” e do “Indicador”, nem sempre é fácil perceber de forma clara quais são exactamente as Dimensões propostas por cada modelo e autor e a forma como podem ser consideradas Dimensões da qualidade do jornalismo (há até propostas em que não especificados Indicadores). Como seria de esperar, as Dimensões e Indicadores mais estritamente definidos são os propostos pelos modelos que vêem a qualidade como função das Características da

Organização e do Produto, ainda que se possa discutir até que ponto alguns dos Indicadores propostos são atributos efectivamente mensuráveis. Nesta matéria, como referimos no ponto anterior, concordamos com a apreciação de Shapiro (2008), sobre a real aplicabilidade dos indicadores/atributos deste tipo de investigação.

Também a perspectiva que vê a qualidade como Investimento Estratégico consegue um nível mais claro de mensuração, já que leva em conta Dimensões/Indicadores como “investimento” e “lucro”, que se prestam à medição a partir de uma unidade facilmente identificável (dinheiro), embora outros indicadores do investimento possam ser mais problemáticos (tais como o nível e diversidade da equipa). Já no que toca à abordagem da qualidade como Serviço Público, é a que se traduz em Dimensões/Indicadores de medição menos óbvios e mesmo, por vezes, bastante difíceis, como tivemos oportunidade de ir assinalando ao longo deste Capítulo.

Um dos critérios de classificação das propostas é o “Tipo de Medição”, que compreende duas possibilidades: Medição Directa e Indirecta da qualidade do jornalismo. A medição directa refere-se aos autores/modelos que centram a avaliação da qualidade na mensagem, nos produtos jornalísticos (características dos jornais e das notícias). Já a outra perspectiva, a da medição indirecta, centra-se no contexto da produção (organização) ou em factores sistémicos. Como se pode observar, na maioria dos casos, as propostas dos diversos autores poderão ser classificadas segundo uma ou outra óptica, embora sejam raros os casos em que se pode fazer uma atribuição pura (em que só são propostas Dimensões de medição exclusivamente directa ou indirecta). Em diversas situações, optámos por classificar em função da tendência prevalente. Mas casos (em menor número) há em que são levadas em conta ambas as vertentes de uma forma muito equitativa, o que resulta em modelos mais abrangentes, mas também mais complexos, do ponto de vista da sua aplicação. Nestes casos optou-se pela dupla classificação (Directa/Indirecta).

Uma breve avaliação da aplicação destes critérios resulta em algumas observações: a abordagem que prevalece é a da qualidade como resultado da “organização e do produto” (12), seguida da perspectiva do “investimento estratégico” (7) e da do “serviço público” (4). Já o Tipo de Medição que é mais frequentemente proposto pelos autores é a “directa” (12), em detrimento da “indirecta” (9), havendo apenas dois casos de classificação dupla. Quando cruzamos ambos os critérios, é possível perceber que, proporcionalmente, a medição “directa” é mais usada pelos modelos da “organização e do produto” (10 em 12), enquanto que a “indirecta” prevalece nos do “investimento estratégico” (6 em

7). Ou seja, enquanto que primeiro modelo se centra na medição das características da mensagem, o segundo dá atenção ao processo de produção jornalística e a factores sistémicos/externos. No caso do “serviço público”, dois (em 4) modelos usam medição indirecta.

Um outro aspecto que resulta da observação do Quadro 2.2, do ponto de vista cronológico, prende-se com uma alteração que classificariamos como transição da investigação sobre a qualidade do jornalismo de uma lógica de pesquisar “sobre as redacções” para uma lógica “nas/com as redacções”. Ainda que, como reconhecemos, esta não se trate de uma avaliação exaustiva da literatura, parece-nos ser possível identificar uma tendência de aproximação da academia (investigação) às organizações mediáticas, no sentido em que, enquanto as primeiras investigações, inscritas nas abordagens da qualidade como “característica da organização/produto” e como “serviço público” tendem a ser investigações acerca das redacções e dos produtos jornalísticos, as mais recentes parecem ter a preocupação em envolver as empresas como parceiras, interessadas em conhecer os resultados da investigação, logo empenhadas e colaborantes.

Esta aproximação, que consideramos essencial, vai precisamente no sentido da lógica que vamos adoptar no Capítulo 3, relativamente à organização da discussão da formação em Jornalismo em torno de dicotomias e da necessidade e vantagem em superar este debate em pólos. Também neste caso, nos parece óbvio o proveito, demonstrado pelos autores citados, em haver projectos de investigação sobre a qualidade em jornalismo que contem com o *input* dos jornalistas, editores, directores de órgãos de comunicação e administradores/proprietários, sob a forma de partilha de conhecimento/opiniões ou através da cedência de dados sobre as empresas jornalísticas. Isto acontece, naturalmente, porque estes actores percebem a importância dos resultados das pesquisas para a vida dos órgãos de comunicação e para o Jornalismo. Como veremos no Capítulo 4, este é um princípio que também defendemos, quando se trata de avaliar a qualidade da formação em Jornalismo. Um outro tema que nos é caro e fez parte do debate retratado por Overholser (2004), ao qual aludimos já neste Capítulo, diz respeito à integração do público nesta discussão. O modelo que propomos no Capítulo 4 supõe, efectivamente, a participação dos cidadãos, enquanto actores interessados e com uma palavra a dizer sobre o assunto. Esta integração poderá passar por duas modalidades distintas, mas complementares e não mutuamente exclusivas: por um lado, dar voz aos cidadãos no debate e, por outro lado, investir na educação para os media, nas escolas. Para Pavlik, “as escolas e departamentos de jornalismo têm também um papel importante ao nível da educação para os media,

tendo um papel activo na educação do público para agir responsabilmente ao criar ele próprio conteúdo electrónico, e assumindo um papel de liderança na formação dos comportamentos para lidar com a internet” (Pavlik, 2001: 91). O levar em conta os cidadãos e o público é, de resto, um eixo central das mudanças no jornalismo que discutimos nos Capítulos anteriores.

Esta tendência de uma deslocação ou descentramento do jornalista para o público, como vimos no Capítulo anterior, não é nova ou típica da internet/digitalização, mas tem sido evidenciada e amplificada pelos novos meios. A visão da qualidade percebida pelo público ou, por outras palavras, a importância de integrar o público como juiz ou como variável num modelo que estude a qualidade do jornalismo que é produzido é transversal a vários autores, como fomos mostrando ao longo todo este Capítulo 2.

Recordemos a perspectiva de Picard (2004 e 2006), quando defende a necessidade da “criação de valor” (*value creation*), enquanto estratégia de reacção das empresas jornalísticas às mudanças. Trata-se de “criar valor” para os consumidores, mas entendidos enquanto cidadãos, que vivem numa sociedade. Para Picard, as empresas jornalísticas terão voltar a enfatizar os valores que defende estarem subjacentes ao consumo de notícias: o fornecimento de informação que ajude os indivíduos no seu dia-a-dia; que os informe enquanto cidadãos e os ajude participar e a envolverem-se com a sociedade (Picard, 2006). É esta a “receita” que propõe:

“As organizações noticiosas que se alinhem com as suas audiências, que enfatizem o processamento das notícias e o fornecimento de interpretação, por oposição a notícias por digerir, que se tornem numa fonte fiável e numa instância certificadora das notícias e informação provenientes de outras fontes, que se tornem fornecedoras de informação em múltiplas formas, que criem experiências vantajosas e que permitam às suas audiências participar nos processos do jornalismo e da comunicação serão capazes de criar o valor necessário para se manterem e tirarem benefícios financeiros no novo ambiente, enquanto, ao mesmo tempo, produzem valor que serve objectivos sociais (Picard, 2006: 150).

Ainda a propósito do papel dos receptores (audiência/público), retomamos, a título pontual, a noção de “valor” de Bogart (2004), referida nas primeiras páginas deste Capítulo; a importância de os gestores perceberem o que querem os leitores, defendida por Rosenstiel & Mitchell (2004); a proposta de “uma terceira dimensão da qualidade das notícias”, que leve em conta a sua audiência (Meyer, 2004); ou ainda a “qualidade pública das notícias” (*public quality*) (Meijer, 2001; Meijer, 2003), uma perspectiva, abordada no Capítulo 1, que passa por perceber a audiência como público e em termos de

envolvimento democrático, funcionando a “qualidade pública” como indicador do grau com que as notícias envolvem os seus leitores/telespectadores/ouvintes na democracia, dando-lhes uma melhor percepção do seu funcionamento como um sistema político e cultural de normas, valores e práticas.

Ora, na verdade, uma avaliação dos modelos apresentados revela dois aspectos em relação a esta questão da integração os cidadãos: não são levados em conta, quer como enunciadores da qualidade (e dos seus critérios), quer como uma dimensão da própria qualidade. Um critério semelhante ao do Tipo de Medição é o do “Foco da Medição” que pode ser “interna” quando se centra em aspectos associados à produção e aos actores e produtos desse processo (interna ao jornalismo) ou “externa”, quando considera o meio-ambiente ou os outros sistemas com os quais o Jornalismo interage (público, anunciantes, académicos, etc.). A aplicação deste critério revela que não há qualquer modelo cuja proposta de avaliação assente essencialmente em dimensões/indicadores externos e apenas sete (em 23) contemplam essa vertente, normalmente apenas com um pequeno indicador (diálogo com a comunidade, cartas ao director). Destes sete, apenas um modelo define claramente a dimensão “externa” (Merril e Lowenstein, 1971), com os seguintes indicadores: frequência de citação e alusão; frequência de assinaturas de bibliotecas; reputação entre jornalistas e historiadores; reputação entre políticos, governo e diplomacia; reputação nos círculos académicos. Ou seja, do ponto de vista da integração do público/audiência como dimensão da qualidade, o cenário não tem sido favorável.

Uma outra possibilidade de dar relevo aos cidadãos seria ouvindo-os, na qualidade de juizes, sobre os critérios de qualidade. Também aqui, é possível verificar que o público não é um enunciador, não faz parte do conjunto de indivíduos que são ouvidos pelos investigadores para constituírem ou testarem as suas tipologias ou modelos. Essa é uma tarefa reservada essencialmente para os editores, jornalistas, executivos dos media ou até juizes de prémios, surgindo os leitores muito raramente.

Ora, os jornalistas que trabalham num determinado órgão não são necessariamente os juizes mais objectivos da forma como o seu próprio jornal serve os leitores, o que torna útil a análise de conteúdo (medidas para o conteúdo, quantidade e qualidade das notícias) (Maguire, 2005). Para este autor, as definições de qualidade do jornalismo, ao contrário do que acontece noutras indústrias, “têm sido desenvolvidas considerando os pontos de vista dos jornalistas em vez dos consumidores de notícias” (77). Para o autor, embora Gladney (1996) tenha demonstrado que há um acordo considerável entre a forma como os leitores e os editores ordenam os padrões de qualidade jornalística (modelo discutido anteriormente), o público tem sido negligenciado: “Os investigadores e os jornais têm estudado as

preferências dos leitores, embora esse tipo de investigação não seja explicitamente relacionada com o conceito de qualidade jornalística. Tem havido relativamente pouco esforço em utilizar as percepções dos leitores sobre a qualidade para apoiar o desenvolvimento dos padrões de qualidade jornalística” (77).

Finalmente, destacamos ainda uma outra característica que resulta da apreciação do Quadro 2.2 (Apêndice 1). Passamos de uma situação de convivência do modelo de “serviço público” e “da organização e do produto”, mais um sinal da dicotomia serviço público/mercado, para uma vigência, a partir de 2000, dos modelos de “investimento estratégico”. Nos últimos anos, contudo, parece assistir-se a um regresso da perspectiva da “organização e do produto”, que poderá ser explicada pela crise económica, e pela necessidade de aferir os processos de produção e os produtos jornalísticos, abandonando uma lógica de investimento, ou pelos efeitos das novas tecnologias, que criam a necessidade de avaliar este novo produto, numa lógica de online vs tradicional, impulsionando este tipo de investigação.

De volta à identidade e ideologia profissional dos jornalistas: as hesitações quanto à medição da qualidade, os valores centrais e a formação

A literatura aponta, efectivamente, para a existência de relação entre bom Jornalismo e bom negócio (lucro) e vários investigadores acreditam que pode mesmo ser possível desenvolver modelos económicos para definir o nível de investimento que é necessário, numa dada redacção, para gerar aumento de receita e circulação. Diríamos que este seria o grau máximo de medição, em termos de quantificação, da qualidade em jornalismo. Vimos, contudo, que é possível utilizar outros modelos de avaliação, menos exigentes e mais tolerantes, que podem funcionar como boas soluções intermédias. De resto, nenhum dos modelos apresentados recusa a medição: defendem é que se meça coisas diferentes, de diferentes formas. Fazê-lo implica que se ultrapasse a questão/dúvida persistente de saber se os jornais devem medir a qualidade ou valor ou se isso é possível, uma das interrogações com que iniciámos este Capítulo. Do exposto, acreditamos que sim: é possível definir e medir a qualidade em jornalismo; são várias as formas de o fazer, dependendo dos objectivos que se pretende alcançar, do enfoque da medição e das consequências que se pretende retirar dos resultados.

Se isto é verdade, não é menos verdade que este tipo de avaliação levanta dúvidas e problemas, que foram apresentados e discutidos até aqui; suscita debates e lança novas interrogações sobre a

natureza do Jornalismo e o desempenho da profissão; e continua a levantar resistências. A falta de um quadro de avaliação generalizado e consensual para medir ou avaliar a qualidade em jornalismo, ao contrário de outras profissões (médicos, advogados) deve-se, para Shapiro (2008), a dois motivos, para além das dificuldades técnicas já abordadas.

Por um lado “a cultura ferozmente independente do jornalismo” (Shapiro, 2008: 3), que é muito hostil a conceitos corporativos ou institucionais tais como “certificação de qualidade” ou “boas práticas”. Para este autor, os códigos de ética, ou deontológicos, foram aceites, ainda que por vezes com relutância, como uma protecção contra abusos ou contra ameaças percebidas à credibilidade, mas palavras como “*standard*” reacendem o espectro da discussão acerca do jornalismo como “profissão”, um termo associado por muitos com “auto-regulação colectiva imposta pelo governo” e com a diminuição da autonomia individual e inovação, um tópico que foi afluído no Capítulo 1. Por outro lado, para Shapiro (2008), persiste o receio da possibilidade que um conjunto de *standards*, sejam de aspiração ética ou operacionais, possam ser úteis para evitar a entrada de “*outsiders*”, mas que coloquem em causa o princípio do jornalismo enquanto exercício de liberdade de expressão, enquanto profissão aberta, um debate que, como vimos, é mantido a vários níveis, inclusivamente no que toca ao papel da formação, como vimos no Capítulo anterior.

Embora, cada vez mais, se verifique uma tendência para a profissionalização, muitos jornalistas ainda preferem falar do seu domínio como um “ofício”, uma ocupação, “cuja prática e cultura evoluem informalmente de geração em geração e, por isso, aproxima-se muito mais das artes do que das ciências ou das profissões clássicas reconhecidas, como a medicina ou o direito” (Shapiro, 2008: 4). E, assim, o ensino do Jornalismo, na ausência de um enquadramento teórico genericamente aceite, tende a guiar-se pelos métodos profissionais e padrões do “mundo real”, por muito mal definidos que possam ser. Talvez, como resultado, uma “abordagem consistente à avaliação da qualidade do jornalismo permaneça tão intangível como uma abordagem consistente à prestação de contas (*accountability*)” (4).

Esta discussão entronca numa outra, anterior, que se prende com o lugar da lei e da ética nos processos de (auto)regulação no jornalismo. A questão que se coloca aqui é a de saber, afinal, quem deve ou pode velar pela qualidade do jornalismo. Mais: quem deve avaliar o trabalho dos jornalistas? E quais as consequências dessa avaliação? Este não é um tema central desta dissertação, e foi efectivamente abordado já no Capítulo anterior, mas não poderíamos deixar de o colocar neste

momento, quando defendemos a possibilidade e utilidade em medir a qualidade. Evocamos a este propósito a perspectiva de Belsey & Chadwick, que consideram a qualidade dos media uma questão central e vêem a ética como um caminho para a qualidade nos media, suplementar à força da lei, admitindo, contudo, as limitações dos códigos de ética, o que não deve ser tomado como argumento para abandonar essa via (Belsey & Chadwick, 1995; Belsey & Chadwick, 1992).

No seguimento desta reflexão, retomamos a investigação já citada de Gladney, Shapiro & Castaldo (2007), cujos resultados corroboram precisamente a perspectiva que acabámos de defender; a de que os valores/atributos centrais/essenciais não sofrem grande variação, mesmo quando considerados no âmbito do jornalismo online, como é o caso desta pesquisa. Com efeito, os autores chegam à conclusão de que os critérios mais valorizados pelos editores e jornalistas são, em grande medida, os tradicionais e associados ao conteúdo, tais como a credibilidade e utilidade. Os critérios colocados à disposição para serem classificados (38) foram agrupados em seis categorias: conteúdo (o corpo de conhecimento do site); interactividade (oportunidades de envolvimento activo por parte dos utilizadores do site); aparência e sensação (elementos de design que produzem uma experiência visual satisfatória nos utilizadores do site); navegação (estrutura/organização do conteúdo do site); funcionalidade (utilização que o site faz da tecnologia) e relevância para a comunidade (envolvimento do site com as necessidades e desejos da sua audiência alvo/local).

Os 12 critérios mais valorizados foram, por ordem decrescente de importância: credibilidade, utilidade, imediatez, relevância do conteúdo, facilidade de utilização, separação entre factos e opinião, percursos claros, simplicidade, exclusividade, hiperlocalidade, boa escrita e importância do conteúdo. Os 12 menos valorizados foram, a partir do fundo da tabela: vigor editorial, comentário externo, vanguarda (*cutting edge*), rapidez de leitura, discurso público/cívico, diálogo com a comunidade, leitura interactiva, controlo/escolha do utilizador, customização, largura de banda, digestibilidade e alcance. Ou seja, em ambas os extremos da distribuição, os autores encontraram critérios tradicionais e típicos da imprensa, aplicáveis a qualquer meio, mas também alguns mais típicos dos meios online.

Ao procurarem perceber a relativa importância dos atributos específicos do online, Gladney, Shapiro & Castaldo (2007) verificaram que os dois mais valorizados (credibilidade e utilidade) são claramente tradicionais, bem como três dos restantes 10 (relevância do conteúdo, separação entre factos e opiniões e boa escrita). Os outros sete critérios, entre os 12 mais valorizados, possuíam alguma componente relacionada com o online, mas não se pode dizer que fossem exclusivos do ambiente

digital (imediatez, facilidade de utilização, percursos claros, simplicidade, exclusividade, hiperlocalidade, importância do conteúdo). Os autores fazem uma referência especial ao caso da imediatez, definida no questionário como a capacidade de um site para actualizar frequentemente notícias de última hora, o que, sendo mais fácil de fazer num site, é um compromisso de qualquer redacção (no caso da televisão, por exemplo, a frequência de actualização pode ser idêntica à de um site).

Entre os critérios considerados menos importantes, os dois menos bem classificados são claramente tradicionais (vigor editorial e comentário externo); outros dois poderiam ser aplicados a ambos os campos (digestibilidade e rapidez de leitura) e os restantes oito eram específicos do online (alcance, largura de banda, customização, controlo/escolha do utilizador, leitura interactiva, diálogo com a comunidade, discurso público/cívico e vanguarda (*cutting edge*)).

Quando olharam para a ordenação das categorias atrás referidas, os resultados eram igualmente consistentes: a categoria de conteúdo (a que reunia mais critérios tradicionais) ficava no topo, seguida pela navegação, aparência e sensação, funcionalidade, relevância para a comunidade e interactividade. Numa avaliação global destes resultados, parece-nos, de facto, que se pode deduzir que os profissionais dos media online continuam a atribuir importância primordial aos critérios tradicionais, ou seja, os editores online continuam a concentrar a sua atenção na função tradicional de fornecer notícias, preocupando-se menos em promover a discussão interactiva de assuntos e acontecimentos (Gladney, Shapiro & Castaldo, 2007).

Esta circunstância pode não ser necessariamente boa, porque estas são dimensões às quais, como vimos no Capítulo 1, é crucial dar importância e impulsionar. O que não implica é que deixe de se dar importância aos valores centrais da ideologia profissional, o que, de facto não acontece. Ao olharmos para os resultados desta investigação, facilmente associamos os critérios escolhidos aos valores da ideologia profissional dos jornalistas, uma característica, de resto, que é válidas para os restantes modelos que abordámos: o serviço público; a objectividade; a autonomia; imediatez e ética. A qualidade em jornalismo parece ser, então, o resultado de uma soma de qualidades em que, dependendo da intensidade com que cada uma delas entra na fórmula, podemos ter modelos mais próximos do mercado, do serviço público ou tentando articulá-los.

Embora estes resultados tendam a ir ao encontro do argumento central desta dissertação - o de que não houve uma alteração do paradigma que serve de referência à prática do jornalismo, na medida em

que os atributos/valores centrais e essenciais do jornalismo de qualidade continuam a ser os mesmos, ao longo do tempo e no ambiente online que, em princípio, teria provocado a alteração do paradigma -, não podemos esquecer que se trata de uma investigação de 2007, cujos resultados poderiam ser outros, três ou quatro anos depois. Por esse motivo, teremos oportunidade, no Capítulo 4, de confrontar este argumento com os resultados da nossa investigação. Uma outra limitação diz respeito ao facto de estes modelos serem, quase todos, pensados para a imprensa, em termos da construção dos indicadores e da sua aplicabilidade e até da terminologia usada. Seria, pois, útil, que, na linha da perspectiva de Shapiro (2008), houvesse a preocupação em criar modelos neutros, que permitissem comparações entre diferentes contextos.

Uma característica que não poderíamos deixar de procurar avaliar, ou não fosse esse o tema desta dissertação, é a forma como os vários modelos aqui discutidos contemplam a formação em jornalismo enquanto dimensão/indicador da qualidade em jornalismo. São, de facto, poucos os que o fazem, pelo menos a partir da informação a que tivemos acesso. Contabilizámos sete modelos (em 23), mas apenas dois destes colocam directamente a formação como indicador: Picard (2000), no “uso jornalístico do tempo”, contempla a frequência de formação em serviço; e Cerqueira (2010) na dimensão de “recursos humanos” apresenta um conjunto de indicadores que medem igualmente a qualificação/formação em serviço. Quanto aos restantes modelos, referem-se a aspectos que poderemos associar à qualidade da formação dos jornalistas como o “profissionalismo e inteligência do staff” (Merril, 1968); a “reputação nos meios académicos” (Merril & Lowenstein, 1971); o “profissionalismo da equipa” (Gladney, 1996); A existência de uma “equipa competente” (“talento jornalístico”) (Bogart, 2004); e o “nível da equipa” (Rosenstiel & Mitchell, 2004). Ou seja, valorizam-se o profissionalismo e a competência dos jornalistas, mas não se faz decorrer essa capacidade necessariamente da formação. Aliás, não encontrámos qualquer modelo para a avaliação da qualidade em jornalismo que considere a formação inicial da equipa (aquilo com que chegou) como indicador.

Para finalizar, deixamos algumas interrogações, às quais não tentaremos responder no âmbito desta dissertação, mas que poderão ser tópicos para outros debates: partindo da assunção de que é possível medir a qualidade e de que é importante investigar a relação entre qualidade e lucro, como incentivar esta linha de investigação, particularmente no contexto português? Se isto só é possível se jornalistas e académicos trabalharem em conjunto e se as redacções e os jornais se tornarem verdadeiros objectos de estudo, será que os jornalistas são capazes de falar a uma voz? Melhor, será que as redacções não

encerram várias vozes, nem sempre concordantes quando se trata de dizer como deve ser medida a qualidade das notícias? Essas vozes quererão fazer-se ouvir no contexto de uma investigação académica? Como levar esta discussão ao público e mostrar-lhe por que deve envolver-se nela? Se o debate não existe na esfera pública, em Portugal, será que é um debate importante? Se os jornalistas portugueses não discutem a qualidade do jornalismo e da formação, importará que o façam os académicos?

Às duas últimas questões respondemos já afirmativamente. De outra forma, não fazia sequer sentido todo o trabalho desenvolvido no âmbito desta dissertação, o que não significa que não sejam realidades que mereçam reflexão.

Finalmente, como é que o resultado da discussão que desenvolvemos até agora pode reverter na formação em jornalismo? Acreditamos que através da concepção de um modelo de avaliação da qualidade da formação que leve em conta as dimensões dos modelos para a medição da qualidade do jornalismo, nomeadamente: recursos (investimento e retorno: investimento nas redacções/lucro; investimento na formação/empregabilidade); vertente técnica (qualidade da escrita; processos de produção jornalística e rotinas); relação com a sociedade e a capacidade de perceber o mundo e os públicos (usos dos media; conhecimentos sobre história, política, cultura, direito, economia); relação com o mercado e com as empresas (empregabilidade; integração de profissionais no corpo docente); os mesmos actores envolvidos: jornalistas, académicos, docentes, críticos, empresários e os cidadãos, na linha da trilogia “jornalistas, sociedade civil e mercado”, proposta por McMannus (1994).

É um modelo desta natureza que sugerimos no Capítulo 4: um modelo capaz de medir a qualidade da formação em jornalismo, num contexto de mudança, e suficientemente genérico e neutro para poder ser aplicado, com adaptações, ao contexto português. Antes ainda, vamos centrar-nos no assunto fundamental desta dissertação, e no qual culminará a reflexão teórica que fomos desenvolvendo: a formação em jornalismo; a sua avaliação e as transformações e desafios que lhe são colocados pelas mudanças que têm ocorrido na profissão, pelo impacto das novas tecnologias.

Em síntese...

- o debate sobre a qualidade em Jornalismo nem sempre foi bem acolhido entre os jornalistas, por diversos motivos, mas acabou por ganhar terreno;
- entre os académicos, a perspectiva que parece ancorar o maior número de investigações é a da “organização e do produto”; a medição da qualidade tende a centrar-se no produto jornalístico (mensagem) e os critérios/indicadores tendem a deixar de fora a perspectiva do público/leitores;
- ao longo do tempo, tendem a manter-se como mais relevantes os valores tradicionais da qualidade em Jornalismo, ainda que o digital tenha trazido alterações que importa perceber melhor;
- a formação só muito raramente é equacionada enquanto variável explicativa da qualidade do Jornalismo que é produzido.

Capítulo 3 | A futuro da formação em Jornalismo e a medição da sua qualidade

Invocámos, logo no Capítulo 1, um percurso para discutir a formação em Jornalismo (French, 2006), colocado sob a forma de um conjunto de questões, que relembramos: “O que é jornalismo? Em que consiste o trabalho fundamental do jornalista? O que é que um jornalista precisa de saber para poder desempenhar a sua função? Que teoria do jornalismo existe, ou deveria ser desenvolvida, que possa servir de base ao ensino profissional desta disciplina? Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar esta aprendizagem? Académica ou profissional/vocacional? Que outras disciplinas académicas podem contribuir para o ensino do jornalismo? Como se articulam essas disciplinas com a matéria central do jornalismo?”.

Pode dizer-se que, até este momento, centrámos a discussão essencialmente em torno das duas primeiras questões, aflorando, pelo caminho, a terceira: “O que é que um jornalista precisa de saber para poder desempenhar a sua função?”. Vamos, a partir de agora, centrar a argumentação nesta e nas restantes questões, que serão também empiricamente abordadas nos Capítulos 5 e 6. Para isso, começamos (3.1) por dar conta dos principais tópicos tratados pela literatura sobre “formação em jornalismo” (*journalism education*), para depois evidenciar um aspecto que nos parece saliente: o facto de, muitas, vezes as questões sobre a formação serem colocadas sob a forma de dicotomias. Vamos depois (3.2) dar conta de alguns casos paradigmáticos que, nos últimos anos, se têm distinguido na esfera pública, quando se fala do Jornalismo e da formação. E, finalmente, nos dois últimos pontos

deste Capítulo, adoptamos uma abordagem mais prospectiva: apontamos algumas ideias sobre o que poderá ser, à luz do tudo o que vimos, o futuro da formação em Jornalismo (3.3) e traçamos algumas linhas sobre a avaliação da formação, a partir da apresentação e discussão de três modelos (3.4), lançando a tarefa de que nos vamos ocupar no Capítulo 4.

3.1 A formação dos jornalistas: um debate em dicotomias

Começamos por relembrar que o conceito de formação em Jornalismo que tomamos por referência para a nossa análise é um conceito abrangente, ao nível dos formatos e dos intervenientes. Defendemos que falar de formação em Jornalismo passa por considerar quer a sua vertente formal, traduzida nos projectos de ensino superior (público e particular ou cooperativo; universitário ou politécnico), que conferem um grau académico (diploma) e em formação em serviço certificada, quer uma dimensão informal extremamente importante. A formação em serviço, podendo ser levada a cabo em instituições de Ensino Superior, centros de formação, organizações representativas dos jornalistas ou órgãos de comunicação, entre outros cenários possíveis, tem a sua expressão “mais informal” nos processos de socialização e formação que se desenrolam ao nível das redacções, no decurso da própria prática jornalística.

Importa também assinalar a relevância da formação no contexto da definição da profissão de jornalista, quer do ponto de vista interno, pela afirmação de práticas e valores, quer externamente, com o objectivo de delimitar o campo, por relação com outras profissões, uma questão já abordada no Capítulo 1. Historicamente, a emergência da profissão de jornalista remonta à segunda metade do século XIX, fruto da conjunção de factores de ordem política, económica e social, que permitiram a criação de condições para a transição da “Imprensa de Opinião” para a “Era do Jornalismo”, caracterizada, entre outros aspectos, pela autonomização do campo jornalístico e pela sua profissionalização (Chalaby, 2000a). Emerge, assim, a figura do jornalista, entendido enquanto um indivíduo que exerce como principal ocupação remunerada funções de recolha e edição de informação ou de gestão de organizações jornalísticas (redacções). A discussão sobre a formação é, assim, indissociável do processo de profissionalização dos jornalistas, como evidencia o trabalho de vários

autores. Não sendo esse o foco do nosso trabalho, o da discussão sobre o lugar da formação na profissão, especialmente como “certificado” de acesso, vamos apenas anotar a questão.

Fidalgo (2009) associa a indefinição no que toca aos “modos de ‘acesso’ legítimos” (112) ao Jornalismo ao próprio processo de afirmação do campo enquanto disciplina autónoma, um percurso que, ele também, ainda “não se consolidou de modo inequívoco e definitivo”(112): é um processo em “construção”, “uma construção situada e datada” (446). Para o autor, tanto em Portugal como em muitos outros países, mantém-se uma lógica de desvalorização da formação de carácter ‘formal’, por parte dos jornalistas:

“O modelo que prevalece continua a ser o da formação no próprio local de trabalho, o do ‘aprender fazendo’ e ‘aprender com os que já fazem’, privilegiando a prática (não necessariamente conduzida a acompanhada em termos de ‘prática reflexiva’, convém dizer) em detrimento de qualquer preparação também teórica ou, genericamente, de uma qualificação outorgada por entidade exterior à própria empresa informativa. Este modelo foi continuamente defendido pelos jornalistas desde os primórdios da industrialização da imprensa e da constituição da profissão (...)” (112, 113).

Apesar disto, o autor refere a circunstância de, em Portugal, praticamente só acederem à profissão jovens com formação superior em Jornalismo e Comunicação, o que tem, contudo, uma explicação externa à questão da formação propriamente dita: “(...) tal tem a ver sobretudo com a disponibilidade de uma crescente oferta de mão-de-obra diplomada e não com alterações de fundo no modelo ou nos seus pressupostos, sem prejuízo de se aceitar que o grau de exigência em termos de formação cultural globalmente entendida vai também aumentando no sector – como noutros, de resto” (113).

Relativamente ao que considera ser “o dilema da titulação académica”, Fidalgo (2009) reconhece que “continua a ser controversa a ideia de tornar ou não obrigatória a habilitação prévia com um diploma de estudos superiores em Jornalismo (ou em Ciências da Comunicação) para o exercício profissional do jornalismo” (113, 114). Isto deve-se, na opinião do autor, às especificidades da profissão de jornalista, em particular a opção pela manutenção do seu “carácter ‘aberto’”, por se considerar que nela “se corporiza o exercício da liberdade de expressão” e ainda pela “multiplicidade e variedade de perspectivas que se esperam do trabalho jornalístico, de modo a que ele represente o maior número possível de sensibilidades e idiossincrasias”, o que faz com que haja “quem considere que esse objectivo se cumpre tanto melhor quanto mais diversas forem a origem e a formação escolar dos candidatos a jornalistas” (113).

Reconhecendo a diversidade de opiniões que poderão existir sobre esta matéria, relembramos que esta não é a discussão que aqui nos interessa. Partimos do pressuposto de que, obrigatória ou não, a formação ‘formal’ tem um papel essencial e por isso deve ser equacionada, em particular quando o Jornalismo é colocado perante as mudanças a que aludimos nos Capítulos anteriores.

Ao referir-se aos desafios que o Jornalismo teria de enfrentar, Rieffel (2003) afirma: “Estes são essencialmente cinco: o peso da lógica económica, as armadilhas da comunicação, a sedução da técnica, o desafio deontológico e a questão da formação dos jornalistas” (147). E especificamente quanto à formação dos jornalistas e à definição das suas competências:

“Com efeito, na era do multimédia e da mundialização da informação, as interrogações multiplicam-se sobre o conteúdo de uma formação jornalística digna desse nome. Será necessário intensificar a formação inicial e, nesse caso, redefinir o papel das escolas convencionais, reconhecer preferencialmente os cursos de comunicação e Informação das universidades? Será conveniente garantir a formação contínua para que os jornalistas possam, com o apoio dos empregadores, mais facilmente reciclar-se? Mais fundamentalmente, a constatação da inadequação dos conhecimentos requeridos e a perpetuação dos mesmos métodos de trabalho parecem mostrar que a profissão busca referências neste domínio e tem alguma dificuldade em definir os contornos de uma ‘bagagem mínima comum’. A partir do momento em que a profissão só se reconhece pela sua relação com o terreno (à falta de conhecimentos comuns, de uma deontologia unanimemente reconhecida e aplicada), parece difícil evoluir nesta matéria. Apesar de as sondagens acerca da sua credibilidade mostrarem que é urgente reagir, a profissão parece ignorar este problema: o público pede jornalistas rigorosos e competentes” (Rieffel, 2003: 150).

Rieffel aponta já uma necessidade de renovação/redefinição por parte da formação e da forma como os jornalistas a olham, um tópico que abordamos à frente neste Capítulo.

Para além do efeito das especificidades da profissão e do seu próprio percurso de legitimação, há ainda que anotar a influência que a génese da profissão tem sobre o modelo dominante para o exercício do Jornalismo e da formação: o Jornalismo é uma “invenção anglo-americana” (Chalaby, 1996; Chalaby, 2001) e o Ensino Superior em Jornalismo surgiu nos EUA, na Universidade do Missouri, em 1908, sendo a segunda escola também norte-americana (a *Columbia School of Journalism*, pela mão de Joseph Pulitzer, em 1912) (Banning, 2000; Williams, 2009). Para além disso, há que ter em conta o próprio percurso do Jornalismo, já que o Jornalismo inglês e americano tornou-se em informação e centrado nos factos (Chalaby, 2000a), em meados do século XIX, mas o jornalismo francês não fez o mesmo percurso (Schudson, 2003: 85). Compreende-se, por isso, o peso do modelo anglo-saxónico, centrado nos factos e na noção de objectividade, para o exercício da

profissão, com o respectivo efeito naquilo que é considerado importante que os estudantes de jornalismo aprendam⁶⁷.

Há diversas formas de procurar responder às questões que são suscitadas neste capítulo: “O que é que um jornalista precisa de saber para poder desempenhar a sua função? Que teoria do jornalismo existe, ou deveria ser desenvolvida, que possa servir de base ao ensino profissional desta disciplina? Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar esta aprendizagem? Académica ou profissional/vocacional? Que outras disciplinas académicas podem contribuir para o ensino do jornalismo? Como se articulam essas disciplinas com a matéria central do jornalismo?”. Lorenzo Gomis fornece uma resposta simples a algumas delas, sem que essa simplicidade esteja desprovida de complexidade conceptual: “...uma teoria do jornalismo deve explicar como o meio decide o que dizer e porquê; uma teoria do jornalismo deve oferecer um modelo abstracto que permita compreender por que é que uma notícia tira lugar a outra e por que é que comentamos uma notícia em vez de outra” (Gomis, 1991: 11).

Em resposta às questões acima colocadas e à, aparentemente simples, resposta de Gomis, foi-se desenvolvendo um vasto corpo de literatura científica⁶⁸ e trabalho académico, que, aliás, já mencionámos no Capítulo introdutório. A abordagem que optámos por fazer aqui vai centrar-se em dois momentos: num primeiro, damos conta de alguns dos principais tópicos sobre os quais é produzida literatura, no campo da formação em Jornalismo⁶⁹; num segundo momento, evidenciamos uma leitura (entre várias possíveis) que fazemos dessa produção que, pela nossa experiência, se organiza frequentemente em dicotomias.

Relativamente à produção teórica sobre a formação em jornalismo, abrange tópicos diversos, que não vamos aqui cobrir exaustivamente, mas apenas referir os mais visíveis/frequentes. Logo à partida, há autores que se dedicam à **história do ensino do Jornalismo** (muitas vezes por associação com a história do próprio jornalismo) (Pérez, 1991; Banning, 2000; Carey, 2007). Esta preocupação de enquadramento histórico encontra-se frequentemente em trabalhos, que, não tendo a perspectiva

⁶⁷ Curiosamente o primeiro trabalho de investigação sobre as notícias é atribuído a Tobias Peucer, com o título “De relationibus novellis”, e é uma dissertação de doutoramento escrita da Alemanha em 1690 (Atwood & Beer, 2001). Também Jorge Pedro Sousa (Sousa, 2008) refere esta circunstância e faz uma breve apresentação das principais ideias da tese de Peucer.

⁶⁸ Apenas como indicador, para além de tudo o que é publicado nas mais diversas revistas científicas, existe, desde 1958 uma dedicada especificamente ao ensino do Jornalismo: a *Journalism & Mass Communication Educator*.

⁶⁹ Ao longo da apresentação dos tópicos, incluiremos algumas referências que não têm qualquer propósito de exaustividade (de todo) ou sequer de representatividade. Trata-se apenas de ilustrações da produção no âmbito do tópico em causa.

histórica por objectivo, usam essa informação como variável explicativa e contextualizadora dos temas que estão a tratar.

No seguimento do tópico anterior, temos aquilo que, à falta de melhor termo, denominámos por **estudos regionais sobre a formação em Jornalismo**⁷⁰, que dizem respeito a trabalhos sobre a área, os quais, podendo incidir sobre temas diferentes, usam como unidade de análise, ou pelo menos como referência, uma determinada região, sendo os estudos sobre países os mais frequentes. Neste âmbito, destacamos trabalhos como o de Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (Fröhlich & Holtz-Bacha, 2003), que procedem a uma revisão comparativa das tradições de ensino do Jornalismo na Europa e nos Estados Unidos, e o de Georgios Terzis (Terzis, 2009).

Fröhlich & Holtz-Bacha usaram como critério organizador dos países o sistema de ensino de Jornalismo que prevalece. Na “Tradição Académica: ensino de jornalismo nas universidades” incluíam-se a Finlândia, Espanha, Estados Unidos e Canadá; da “Tradição não académica: ensino de jornalismo em escolas de jornalismo” faziam parte a Itália, a Holanda e Dinamarca; num grupo que agrega características dos dois anteriores estavam a França, Portugal e a Alemanha; e, finalmente, num último conjunto, o dos países em que a tradição de ensino do Jornalismo é “em serviço” (nas organizações e/ou escolas), encontravam-se a Inglaterra e a Áustria. Numa outra secção, apreciavam-se as mudanças no ensino do Jornalismo num conjunto de países da Europa de leste.

Já Georgios Terzis, seis anos mais tarde, recorre a um outro ordenador, os diferentes sistemas de ‘*media governance*’ (resultantes das interrelações entre o mercado, o estado e a sociedade civil e que afectam os media) (2009: 21). São considerados quatro sistemas: o do norte atlântico (modelo liberal), com a Irlanda e o Reino Unido; o do norte da Europa (modelo democrático corporativista), com a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a Finlândia, a Alemanha, a Islândia, o Luxemburgo, a Holanda, a Noruega, a Suécia e a Suíça; o do Mediterrâneo (modelo pluralista polarizado), com o Chipre, França, Grécia, Itália, Malta, Portugal, Espanha e Turquia; e, finalmente, o da Europa de leste (modelo pós-comunista), com a Bulgária, Croácia, República Checa, Estónia, Macedónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Polónia, Roménia, Eslováquia e Eslovénia.

⁷⁰ Apenas alguns exemplos: Melo & Moreira, 2009; Melo, 1998; Moreira & Helal, 2009; Barrera & Vaz, 2003; Charon, 2003; Dorer, 2003; Esser, 2003; Fröhlich & Holtz-Bacha, 2003; Fröhlich & Holtz-Bacha, 2003a; Hiebert & Gross, 2003; Holm, 2003; Johansen & Dornan, 2003; Kopper, 2003; Mancini, 2003; Meerbach, 2003; Pinto & Sousa, 2003; Salokangas, 2003; Weaver, 2003; Johansen *et alii*, 2001; Xu *et alii*, 2002; Mancini, 2005; Medsger, 2005; Ronning, 2005; Sakr, 2005; Schudson, 2005; Edge, 2004; Calvo, 2006; Hernández, 2004; Sales, 1998; Hirst, 2010; Adams & Duffield, 2005; Beer & Tomaselli, 2000; Cleary, 2003; Burgh, 2005.

Temos aqui patentes duas formas de entender a questão: a formação mapeada a partir do próprio modelo de formação (determinação intrínseca) e a formação ordenada em função do modelo de ‘governo dos media’, o que pressupõe a ideia de que o ensino do Jornalismo também é contextual e é concebido e pensado em função dos modelos de exercício do Jornalismo (que dependem em grande parte da perspectiva de cada país sobre o controlo dos media), a premissa que tem conduzido a nossa argumentação.

Encontramos ainda trabalhos que debatem a **importância da formação académica em Jornalismo** (Frith & Meech, 2007; Schultz, 2002; Tumber, 2005) e sobre a **relação entre e academia e a profissão/indústria** (Dickson & Brandon, 2000; Nolan, 2008; Lepre & Bleske, 2005). Outros autores preocupam-se com as aprendizagens para **tipos específicos de Jornalismo**, como a formação para “jornalismo internacional”, para o reportar sobre o “outro” (Terzis, 2008; Nieman, 2005) ou para o jornalismo “independente” (ONG) (Becker & Lowrey, 2000). E outros ainda com o lugar/estatuto da **formação em Jornalismo nas universidades** (Fedler *et alii*, 1998; Miège, 2006) ou especificamente sobre a **relação entre a formação em Jornalismo e a formação em comunicação** (Medsger, 2006⁷¹). Encontram-se igualmente **relatórios** de instituições diversas (públicas e privadas) que procuram avaliar o estado e desenvolvimento da formação em Jornalismo, sob diferentes ângulos e recorrendo a diversos indicadores (Hume, 2007; UNESCO, 2005a).

Encontramos também um conjunto de **investigações sobre os actores da formação**, com estudos sobre as características dos estudantes de Jornalismo, *staff* e sobre a evolução da oferta de cursos (Hanna & Sanders, 2007; Sanders *et alii*, 2008; Yamkovenko, 2008; Bjorsen *et alii*, 2007; Spyridou & Veglis, 2008; Rosenberry, 2008; Adams *et alii*, 2008; Kosicki & Becker, 1998; Becker *et alii*, 1999; Becker *et alii*, 2000; Becker, 2001; Becker, 2002; Becker *et alii*, 2003; Becker *et alii*, 2004; Becker *et alii*, 2010) ou ainda sobre a selecção dos estudantes de Jornalismo (Tanner *et alii*, 2008).

Uma outra linha de trabalho centra-se nas questões dos **conteúdos e da organização dos currícula**, tratando, por exemplo, a integração do Jornalismo com outras áreas (*currícula* integrados) (Lingwall, 2008; Pasadeos, 2000); a pluralidade, diversidade nos *currícula* e no *staff* (Manning-Miller & Dunlap, 2002) ou assuntos tão específicos como o lugar da ‘literacia mediática’ no ensino do

⁷¹ Este trabalho de Betty Medsger faz parte de uma investigação conduzida pelo Roper Center, na Universidade de Connecticut, para o estudo do Forum da Liberdade (Freedom’s Forum) ‘Ventos de Mudança’ (Winds of Change) sobre a formação em Jornalismo, em 1995/1996.

Jornalismo (Mihailidis & Hiebert, 2005) ou as vantagens de introduzir nos planos de estudo uma pedagogia crítica dos media (McDonald, 2006).

Finalmente, uma outra abordagem na literatura é a que se ocupa da **relação da formação com as novas tecnologias**, em particular na era digital e da convergência (experiências e adaptações curriculares) (Nieman, 2007; Machado & Palacios, 2007; Knight, 2003; Bromley & Purdey, 1998; Cochie, 2008; Huang, 2008; Verweij, 2009; Huang *et alii*, 2006; Deuze, 2001; Rutigliano, 2007; Corrêa & Corrêa, 2004; Bierhoff & Schmidt, 1997; Dennis *et alii*, 2003), ou das novas metodologias de ensino e adaptação das estratégias de formação com a introdução das tecnologias (List, 2001; Beam *et alii*, 2003; Buckingham *et alii*, 1999; Voakes *et alii*, 2003).

Uma outra área da produção sobre a formação em Jornalismo dedica-se a uma tarefa de poderíamos classificar de **metainformação**, no sentido em que se preocupa em mapear, compreender e trabalhar conceptualmente sobre a produção sobre a formação em Jornalismo (Kelley, 2007; Deuze, 2006). Destacamos aqui o trabalho de Deuze, pelo interesse que nos suscitou e pela utilidade que reconhecemos à sua estratégia: o autor organiza a produção sobre a formação em Jornalismo em 10 categorias, correspondendo cada uma a uma questão que é ponto de partida dos diferentes trabalhos: a motivação (porquê formação em jornalismo?); paradigma (que conjunto de ideias guiam a formação em jornalismo?); missão (qual é a posição da formação em jornalismo relativamente à profissão e aos seus públicos?); orientação (em que aspecto ou aspectos do jornalismo se baseia a formação, nomeadamente que media, géneros ou funções do jornalismo na sociedade?); direcção (quais são as características ideais dos graduados?); contextualização (em que contexto social está fundamentada a formação?); formação (a formação em jornalismo é um agente socializador ou individualizante?); *curriculum* (como é resolvido o equilíbrio entre o conhecimento prático e contextual?); método (qual é a pedagogia estruturante ou preferida e porquê?); e gestão e organização (como está organizada a formação em jornalismo?) (Deuze, 2006: 23).

Pela avaliação de Deuze, os trabalhos tendem a focar-se quase exclusivamente nos temas relacionados com assuntos curriculares e nas questões da legitimidade associadas à terceira categoria, a ‘missão’. Pela nossa experiência, ao proceder à revisão de literatura sobre este tema, não estranhámos estes resultados.

Em Portugal, a produção nesta área não abunda, pelo que seria difícil aplicar aqui o mesmo critério de organização das publicações. Ainda assim, encontramos, sim, trabalhos de investigação sobre o

percurso histórico da formação dos jornalistas ou que o contemplam em parte (Correia & Baptista, 2005; Correia, 2000; Correia, 1995; Correia & Baptista, 2007; Mesquita, 1995; Pinto & Sousa, 2003; Sobreira, 2003) e ao nível da caracterização exaustiva da oferta (Mesquita & Ponte, 1997; Fernandes, 2007). Ainda neste âmbito, assinalamos dois contributos de Vanda Ferreira, um publicado pelo Clube de Jornalistas, com a “informação essencial sobre todos os cursos de comunicação e jornalismo existentes em Portugal”, para o ano lectivo 2004/2005⁷² e um outro documento (Ferreira, 2005) onde a autora procede a uma avaliação da oferta de formação em Jornalismo. João Carlos Correia, sobre o ensino e o acesso à profissão, toma posição em relação ao debate gerado no 3.º Congresso dos Jornalistas Portugueses (Correia, 1998a) e defende a elevação dos níveis de acesso à profissão (Correia, 1998b). Sobre as transformações do campo jornalístico e os seus efeitos ao nível da formação, encontramos contributos de António Fidalgo (Fidalgo, 2001) e de Jorge Pedro Sousa (Sousa, 2004a; Sousa, 2004b). Existem ainda publicações que, indirectamente ou pontualmente, colocam a questão da formação, quer por relação com a evolução da profissão (Correia & Baptista, 2007), quer no âmbito do acesso à profissão (Garcia, 2009a; Graça, 2009). Ainda ao nível das publicações, assinalamos o número 5 da revista Comunicação e Sociedade⁷³, dedicado inteiramente ao ensino do Jornalismo, com contributos de académicos e profissionais.

Outro tipo de iniciativas reflectem o interesse dos investigadores nacionais pelo tema, nomeadamente a realização, em 2003, do I Encontro sobre o Ensino do Jornalismo em Portugal (na Universidade do Minho), as II Jornadas Internacionais de Jornalismo da UFP, em Março de 2007, subordinadas ao tema “Porquê Estudar o Jornalismo?”, e de um Congresso Internacional intitulado “Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo e Ciências da Comunicação”, na Universidade do Porto, também em 2007⁷⁴ e, em Setembro de 2008, na Universidade do Minho, o Seminário “JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação”.

Uma nota ainda para dois trabalhos que tratam uma área associada e imprescindível à formação em Jornalismo, que é a da investigação e publicação científica sobre a comunicação e sobre o Jornalismo (Marcos, 1997; Rodrigues & Miranda, 1989; Cunha, 2004). Nesta matéria, assinalamos os contributos

72 Disponível em <http://www.clubedejornalistas.pt/Portals/57ad7180-c5e7-49f5-b282-c6475cdb7ee7/TabelaDeCursos.pdf>.

⁷³ Publicação do Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho.

⁷⁴ A enumeração de contributos que aqui elencámos não teve qualquer pretensão de exaustividade. O objectivo foi meramente o de ilustrar as temáticas que têm sido contempladas pelos investigadores portugueses relativamente à formação dos jornalistas.

de Sousa *et alli* (Sousa *et alli*, 2008), que trata este tema para Portugal até 1974, e Correia (Correia, 2008), que avalia a teorização em jornalismo nos últimos trinta anos.

Como referimos, há uma característica que nos parece emergir do que lemos sobre o tema e das opiniões e debates que vamos apreciando no espaço público: “Muito do debate acerca do jornalismo é conduzido dentro de dois campos muito separados, o dos académicos e dos jornalistas. Mesmo assim, a discussão é assimétrica, com os académicos a debater os assuntos-chave muito mais do que os jornalistas parecem querer” (Anderson *et alli*, 1996: 3). Sobre esta relação nem sempre pacífica também Manuel Pinto sugere que seria importante que se pudesse encontrar pontes que permitam ultrapassar o “fosso entre o universo académico e o universo profissional” (Pinto, 2004: 55), nomeadamente a participação de profissionais na docência e a presença de docentes nas redacções, nomeadamente em trabalhos de investigação. Também Fernandes (2007), que desenvolveu uma dissertação de mestrado que implicou um conjunto de entrevistas a jornalistas, acaba por reconhecer que “é possível afirmar que em Portugal (...) os profissionais ainda olham o mundo académico com alguma desconfiança. Estes últimos, apesar de organizarem uma série de palestras e outros eventos, parecem não tomar em consideração as conclusões que deles fazem e que são produzidas com o auxílio dos profissionais” (Fernandes, 2007: 153).

É assim que o campo do Jornalismo e, em particular o da formação, são abordados, regra geral, em torno de dicotomias, que funcionam em muitos casos como o ponto de partida dos pontos de vista de diferentes autores. E são várias as que emergem da literatura e que, de uma forma ou de outra, já aflorámos nas secções anteriores: paradigma normativo (competição) vs paradigma crítico (dominação); jornalismo vs formação geral; jornalismo vs comunicação; universidade vs mercado; serviço público vs mercado; treino (*training*) vs educação; formação vocacional vs formação geral (*liberal arts*); competências (*skills*) vs formação geral; teoria vs prática; especialização vs generalização; estágio curricular vs estágio profissional; jornalistas vs académicos; ofício (ocupação) vs profissão. Grande parte das vezes, discutir uma destas dicotomias implica, necessariamente, trazer outras ao debate: a relação teoria vs prática nos *curricula* implica abordar os tópicos jornalistas vs académicos, universidade vs mercado ou formação geral vs formação vocacional.

Embora se compreenda os motivos pelos quais o debate sobre a formação em Jornalismo tende a fazer-se nestes moldes (reflecte as tensões próprias do Jornalismo e do ensino em geral), parece-nos

que este modo de funcionamento não só “contamina” as conversas como pode mesmo constituir um entrave significativo à reflexão consequente sobre esta matéria, se não for realizado com o intuito de promover uma lógica de superação destas dicotomias. Ou seja, não nos choca que se argumente a partir destas dicotomias, se o objectivo final for o de as articular, o que temos procurado fazer.

Apesar de serem, como vimos, muitas, fica-nos a impressão de que acabam por se articular em grandes (oposições), associadas entre si e decorrentes umas das outras: universidade vs mercado; jornalistas vs académicos e teoria vs prática. Vamos abordá-las, muito brevemente, já que, no ponto seguinte, serão ilustradas, ainda que indirectamente, a partir de alguns casos que consideramos paradigmáticos destas dicotomias (caso de Columbia) e da forma como a formação em jornalismo é colocada no debate público.

Relativamente à relação universidade vs mercado e jornalistas vs académicos, tivemos já oportunidade de a abordar (Marinho, 2009), e retomamos agora aqui essas reflexões. Reconhecemos que a relação entre o mercado e a academia é uma variável importante, entre outras, quando se equaciona a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo, sendo que, em termos de indicadores, evidenciam-se como os mais visíveis a empregabilidade (que trataremos com mais pormenor no Capítulo 4) e os estágios. Mas não se resume a estes, já que há outras formas de equacionar a partilha entre a indústria e a formação: a participação de profissionais na docência, através de colaborações pontuais e da sua integração no corpo docente e na carreira de investigação; através da participação em Conselhos Estratégicos (Wanta, 2007); ou ainda por via do envolvimento em “sistemas de acreditação/certificação” dos projectos de ensino (Wanta, 2007; Frost, 2007). Importa ainda frisar que esta relação entre jornalistas e profissionais tem de ser “nos dois sentidos” (Pinto, 2004), devendo as redacções estar abertas a receber os académicos (para investigarem e para trabalharem) e os jornalistas terão de estar dispostos a serem “estudados”. Phillips (2005) também equaciona um conjunto de formas de colaboração da indústria com o ensino e deixa algumas advertências:

“Embora haja certamente um papel para a indústria desempenhar na formação, há o perigo real de que a actual tendência para a vocacionalização tenha o efeito de reerguer as barreiras entre disciplinas que dão prioridade à reflexão intelectual e aquelas cujo foco está nas competências vocacionais. Não é útil nem para os estudantes, nem para a indústria voltar atrás neste caminho” (242).

“O lugar a indústria pode estar noutros sítios: dar instrução a professores e organizar encontros em que académicos e profissionais possam trocar impressões sobre a prática jornalística; proporcionando experiências de trabalho aos estudantes e professores; oferecendo equipamento ou bolsas de estudo; e dar

aconselhamento relativamente aos conteúdos e padrões das unidades curriculares. É mais profícuo que a indústria colabore nas estruturas que já existem a criar uma estrutura paralela (242).

Esta vertente da relação com o mercado assume, cada vez mais, um papel fundamental, particularmente num cenário em que, pelo menos no caso português, a evolução da oferta de formação se traduziu num crescimento do número de cursos (Cascais, 2004; Pinto, 2004), sem que o mercado de trabalho tenha capacidade de absorver os licenciados da área (Marinho, 2006; Pereira, 2005). Importaria, neste contexto, discutir que papel podem/devem desempenhar as instituições formadoras na regulação da oferta e ainda até que ponto podem/devem os projectos de ensino acompanhar as tendências do mercado, integrando-as nos *curricula*. Um aspecto da relação entre a formação (neste caso, superior) e o mercado cuja evolução interessa acompanhar é o do acesso à profissão, em particular os efeitos que a exigência de formação de nível superior (ainda que não necessariamente em Jornalismo) poderá ter, a médio e longo prazo, nos padrões de empregabilidade do sector, bem como os próprios discursos sobre esta matéria.

Já a tensão entre teoria e prática, traduzida e representada nas várias dicotomias atrás enunciadas, é recorrente no debate sobre a formação em Jornalismo. Para Skinner *et alli* (2001), a formação em Jornalismo é “uma serva de dois senhores”: “Por um lado, os professores de jornalismo procuram satisfazer as exigências das organizações noticiosas, fornecendo um fluxo consistente de licenciados prontos para entrarem nas redacções. Por outro lado, é exigido às escolas de jornalismo que cumpram os padrões das universidades” que exigem mais do que “treino vocacional” (344).

E, nas palavras de Pinto (2004), “o que merece problematização, no caso português, é o fosso que continua a existir – embora talvez mais diluído – entre os académicos e os profissionais” (58). E, para o autor, sem prejuízo de que, com efeito, “é nas redacções e nas organizações que se aprende verdadeiramente a praticar jornalismo” (58), a formação académica tem um “contributo decisivo”, ao ensinar a “ver o que é notícia em tudo aquilo que se revela não ser o que aparenta”, o que “exige atenção e argúcia, e capacidade de accionar instrumentos específicos de análise, de comparação e de verificação” (59).

Destas oposições inevitáveis e provavelmente nunca resolvidas decorrem opções e decisões que afectam a formação em Jornalismo de formas muito concretas, nomeadamente quando se trata de tomar decisões relativamente aos projectos de ensino académico: qual a melhor casa para os cursos

de Jornalismo: as Humanidades, as Ciências Sociais, as Artes ou departamentos autónomos de Comunicação ou Jornalismo? Como deve pensada a integração com as Ciências da Comunicação: cursos de Comunicação em que o Jornalismo é uma especialidade que se autonomiza depois de uma formação geral? Ou cursos de Jornalismo? E quanto ao *curriculum*: centrado na formação em Jornalismo? Enquadrado essencialmente pelas disciplinas da Comunicação (o Jornalismo como uma disciplina da Comunicação)? Enquadrado pelas Ciências e Humanas? E quanto à formação específica em Jornalismo: mais voltada para a prática, para o treino das competências (*skills*), essencialmente vocacional, ou promovendo um equilíbrio entre a prática e a teoria, com uma componente sólida de formação geral (seja Jornalismo, Comunicação ou Ciências Sociais e Humanas)?

Dependendo do lugar em que os responsáveis pelos cursos, as instituições e as equipas docentes se colocam no *continuum* que une os pólos das dicotomias, os *curricula* terão diferentes orientações. No que respeita concretamente à separação entre teoria e prática, concordamos com a posição de Pinto (2004):

“Na verdade, esse modo de conceber, categorizar e organizar o currículo pode conduzir, já no plano da formação, a uma cisão entre dois universos que ganhariam em ser assumidos como momentos de um continuum e como polaridades de um jogo sempre inacabado. Tal separação, traduzida no perfil dos mestres, pode dificultar o desenvolvimento de processos reflexivos e problematizadores no âmbito das ditas “práticas” e, ao mesmo tempo, comprometer o sentido e pertinência das ditas disciplinas “teóricas”” (59).

Para este autor, a questão não deve ser colocada de forma prescritiva ou unificante:

“Este modo de ver e colocar o problema não anula a pertinência de componentes mais teóricas e de componentes mais práticas, nem sequer põe em causa a possibilidade de modelos de cursos mais marcados por uma orientação profissionalizante ou mais centrados numa vocação problematizadora. Exige, isso sim, que qualquer que seja o cenário e a natureza da formação, teoria e prática não sejam pensadas como áreas estanques e que académicos e práticos que leccionam essas áreas promovam e desenvolvam modalidades sistemáticas de interacção” (60).

Algumas dessas possíveis áreas de interacção sistemáticas já foram por nós enumeradas atrás, mas as possibilidades não se esgotam nesse apontamento.

Sobre esta questão da expressão da dicotomia teoria vs prática nas estruturas curriculares, e na forma como os próprios Programas das Unidades Curriculares e o ensino são pensados, há diversa literatura produzida, sobre as questões em geral ou em países/contextos específicos (na sua maior parte sobre a

realidade dos EUA), sendo que uns textos têm um carácter mais programático e prescritivo do que outros. Uma perspectiva com que nos identificamos é a de (Skinner *et alii*, 2001), que apontam uma “abordagem mais holística”, que posiciona o jornalismo “como uma prática institucional de representação com as suas próprias condições históricas, políticas, económicas e culturais de existência” (342). As implicações desta abordagem no *curriculum* traduzem-se no facto de “os estudantes requerem não apenas um conjunto particular de competências e um conhecimento social abrangente, mas também precisam de compreender como é que o jornalismo participa na produção e circulação de sentido na nossa sociedade” (342). Para isso, é essencial evitar algumas tendências, nomeadamente a de uma “formação ecléctica”: “Não um somatório, mas um concerto de dimensões, em que os vários naipes – filosofia, sociologia, cultura, política, linguagem, comunicação, tecnologia, estudos jornalísticos – encontrem modo de se articularem entre si” (Pinto, 2004: 60).

Na linha da proposta que apresentam, Skinner *et alii* (2001) fazem mesmo algumas observações bastante concretas relativamente às possibilidades de (re)organização curricular. Sugerem que disciplinas como “semiótica, etnografia, análise do discurso e a economia política da comunicação” podem ter lugar num *curriculum* de jornalismo, quando articuladas com a prática jornalística (342). Defendem uma “convergência dos estudos dos media, comunicação e jornalismo”, numa lógica em que as teorias da comunicação podem “mostrar aos jornalistas como o seu ofício é parte e uma parcela de uma processo muito mais vasto de comunicação social e como as escolhas ideológicas que lhe estão inerentes, em termos de valores-notícia e produção noticiosa, estão necessariamente enraizadas em conjuntos mais vastos de poder social”, ou seja “elucidam o contexto social em que os jornalistas trabalham” e fornecem “o essencial ‘porquê’ ao pragmático ‘como’ do método jornalístico”: são uma boa resposta à questão sobre a importância da formação em jornalismo (342, 343).

Apontam também a possibilidade de uma maior integração de “perspectivas críticas”, com os estudos culturais e a metodologia de investigação que poderão proporcionar um “conhecimento mais sofisticado daquilo que constitui a verdade e os factos do que aquele com que os jornalistas estão tipicamente armados” (347).

Estas várias soluções, deverão, acima de tudo, para os autores, obedecer a uma lógica de “*curriculum* integrado”, em que as unidades curriculares têm temas comuns ou elementos transversais e há articulação entre a teoria e a prática, recusando-se “a aceitar o jornalismo como uma simples técnica

e, em vez disso, enfatizar que o jornalismo é uma prática complexa profissional que envolve a aplicação de competências vocacionais chave bem como um olho analítico crítico” (349).

Adam (2001) faz uma reflexão sobre “o *curriculum* ideal”, salientando logo à partida que a sua construção “exige um exame cuidado não só dos elementos do jornalismo, mas também da natureza e relevância das disciplinas da universidade” (326). O autor desenvolve o seu raciocínio argumentando que os professores de jornalismo “deveriam perguntar-se que disciplinas contribuem para a prática do jornalismo” ou seja “em que disciplinas se encontram linguagens de método e conteúdo que servem à profissão do jornalismo” (327). Para responder a isto haveria que partir do princípio de que o *curriculum* “forma repórteres, escritores e críticos”, uma perspectiva em que o jornalista “está ser formado em cada um dos elementos do jornalismo” e o *curriculum* ideal deverá, por isso, promover a formação em cada uma destas capacidades (327).

E relativamente a esta questão esclarece, de forma bastante prescritiva:

- “a selecção noticiosa (*news judgement*) é fortalecida pela consciência alargada do tempo e da mudança – e das tradições da narrativa (*storytelling*) – proporcionadas pelo estudo formal da história;
- a recolha de provas (*evidence-gathering*) e avaliação dos factos que têm legitimidade, não só ao nível jornalístico, mas também científico, são consolidadas pelas ciências sociais empíricas (incluindo a estatística), leis e direito e a ciência da informação;
- as capacidades narrativas e linguísticas são reforçadas pelo estudo da poesia e da prosa em ficção, incluindo contos; os métodos de representação visual são fortalecidos pelo estudo da pintura, fotografia, cinema, grafismo e design; e
- as capacidades analíticas e interpretativas são estimuladas pelo estudo formal das ideias, por um lado, e, por outro lado, através da especialização nas linguagens e formas de conhecimento de uma disciplina de opção” (328).

Quanto às disciplinas associadas às práticas profissionais, Adam (2001) propõe um sistema camadas (*tier*), com a seguinte organização:

- “- a camada 1 diz respeito às *hard news*, à recolha e avaliação de factos básicas, o papel da entrevista, da observação, da documentação e a escrita jornalística;
- a camada 2 continua estudo da selecção noticiosa (*news judgement*), mas enfatiza a escrita, narrativas longas e técnicas de representação, e métodos de jornalismo de investigação; e
- a camada 3 foca-se na cobertura em domínios específicos de actividade como a política e o governo, a economia, a sociedade e as suas instituições, ou a cultura, em que as técnicas de interpretação, análise e crítica recebem atenção especial” (329).

E Adam acaba por tocar num ponto fundamental, que retomaremos à frente, no Capítulo 6, e que diz respeito à necessidade de haver uma lógica de “auto-reflexividade” (Skinner *et alii*, 2001) entre os professores de jornalismo:

“Do lado das escolas de jornalismo e, em particular, do lado das escolas de jornalismo envolvidas em ensinar práticas profissionais, este movimento de integração que recomendamos requer a aceitação por parte dos professores de jornalismo de uma obrigação em formalizar o seu entendimento sobre o jornalismo. Eles não podem ser apenas os mestres das práticas profissionais, mas também mestres nas estruturas de conhecimento através dos quais as peças jornalísticas são geradas. Isto implica serem capazes de mostrar como as formas de conhecimento de marcam as disciplinas relacionadas podem ser integradas no jornalismo, para apoiar o estudo dos métodos ou da crítica. Os professores das práticas profissionais deveriam adoptar esta abordagem mais agressivamente” (330).

Na verdade, nesta matéria vamos mais longe que Adam (2001), como mostraremos à frente: não nos parece que esta seja uma obrigação apenas dos docentes ligados às práticas profissionais, mas de todos os docentes envolvidos num *curriculum* de Jornalismo. Também os docentes de disciplinas de Teorias do Jornalismo, Comunicação, Ciências Sociais e Humanidades devem ser capazes de, em primeiro lugar, perceber com muita clareza qual o contributo ou lugar daquela disciplina no *curriculum* ou a sua relação com o jornalismo; qual a sua relação com as outras disciplinas e, em segundo lugar, serem capazes de explicar tudo isto aos estudantes. E Cushion (2007) acrescenta uma outra obrigação das escolas de jornalismo entre as várias entidades que oferecem este tipo de formação): a de informar claramente os potenciais estudantes sobre as características da oferta formativa que disponibilizam: “(...) têm de ser transparentes acerca do tipo e natureza da qualificação que estão a oferecer”, já que os estudantes têm de saber o que estão a pagar (Cushion, 2007: 431).

O destaque que damos às abordagens de Adam (2001) e (Skinner *et alii*, 2001) tem por base o facto de nos identificarmos com as suas propostas, mas temos também a consciência de que estamos perante textos com uma década. Contudo, não nos parece que os desenvolvimentos da última década tenham desactualizado estas reflexões. Pelo contrário, acreditamos que as mudanças discutidas no Capítulo 1 reforçam estas preocupações e estratégias, nomeadamente no que diz respeito à mercantilização (a necessidade de ir para além das *skills*) e a tecnologia (o conceito de convergência curricular). Por esse motivo, dedicamos à frente neste Capítulo um ponto da discussão do futuro da formação em jornalismo. Para Hugo de Burgh (2003), é claro que as mudanças que têm ocorrido, em particular o crescimento da informação disponível, apontam para a necessidade da formação

académica dos jornalistas: “A socialização [profissional] por si não é formação; uma das tarefas principais da universidade é a de libertar os jovens das limitações dessas socializações que confinam o seu mundo passado e presente” (Burgh, 2003: 109). Na mesma linha de pensamento, afirma Pinto (2004):

“Tudo isto, em suma, supõe estudo aturado, pesquisa e reflexão individual, a fim de atenuar, tanto quanto possível, as permanentes ameaças da ignorância, enviesamento, ingenuidade e superficialidade. É também aqui que se pode encontrar alguma razão de ser para que a formação superior da maioria dos candidatos à profissão se faça em jornalismo e media.

Neste sentido, não vejo que seja determinante que a formação académica ocorra no ensino público ou no privado, no universitário ou no politécnico. O que é decisivo é a solidez científico-pedagógica do ensino, a constituição de equipas que interagem no seu seio e que capitalizam e constroem conhecimento e memória, tendo presente a relevância do jornalismo para a sociedade e para o sistema democrático” (60).

E terminamos este ponto com a perspectiva de Joaquim Fidalgo sobre as questões que aqui foram levantadas, que nos parece resumir bem o ponto de vista que também nós adoptamos:

“(…) o saber requerido pelos profissionais é um ‘saber de acção’, que ultrapassa as dicotomias entre teoria e prática, entre investigar e aplicar, entre pensar e fazer. E isso ajuda a situar melhor também a velha controvérsia no seio da comunidade jornalística sobre se o jornalismo se aprende nos bancos da universidade ou nas cadeiras da redacção, parecendo cada vez mais claro que se aprende em ambos os lados, e quanto mais e melhor se aprender num, mais e melhor se aprenderá também no outro – sendo certo que o saber ‘da escola’ não se deve ficar apenas pelos domínios da teoria, mas o saber da ‘tarimba’ deve igualmente ir além da mera execução técnica ou reproduzida (...)” (Fidalgo, 2009: 461).

Em síntese...

- o debate sobre a formação em Jornalismo desenrola-se frequentemente em dicotomias e, não raras vezes, cristaliza-se nelas: algumas das mais recorrentes são as que opõem teoria e prática; mercado e serviço público; ou académicos e jornalistas;
- a literatura sobre a formação em Jornalismo aborda diversas matérias, mas, em termos internacionais, as que mais ocupam os académicos são as que discutem o papel da formação na profissão e as questões do curriculum (Deuze, 2006);
- em Portugal, a produção nesta área é verdadeiramente escassa, mas é um tema que é/foi tratado;
- um aspecto essencial de qualquer curriculum em Jornalismo (seja numa lógica de curriculum integrado, seja num curso apenas de Jornalismo) é que seja clara para docentes e estudantes o lugar/valor de cada UC no Plano de Estudo e a forma como se articulam entre si e com o Jornalismo;
- é crucial que a comunicação com o público/potenciais estudantes obedeça a princípios de transparência;
- mais profícuo do que tentar saber se se aprende jornalismo nas escolas ou “na tarimba” é partir do princípio que ambas são indispensáveis e complementares e procurar articulá-las.

3.2 Alguns casos paradigmáticos

Neste ponto, vamos dar conta do debate sobre a formação em Jornalismo que adquire visibilidade no espaço público (através dos órgãos de comunicação), a partir de um conjunto de casos que consideramos paradigmáticos: numa situação debate-se efectivamente a formação em jornalismo e noutros o tema é introduzido de forma indirecta. Parte substancial deste texto resulta do trabalho realizado no projecto Mediascópio – Estudo da Reconfiguração do campo da Comunicação e dos Media em Portugal, em que se procurou estudar os media a partir do seu próprio discurso⁷⁵ (Marinho, 2007b).

Durante o período em análise (2000-2004), é possível, a partir de acontecimentos noticiados pela imprensa, detectar sinais que revelam preocupação com a formação em jornalismo, ainda que de uma forma “indirecta”: não se debate este assunto, mas registam-se iniciativas que denotam interesse pela problemática, sob diversas perspectivas. Ocorreram, durante estes cinco anos, ao nível nacional e internacional, um conjunto de casos que, tendo sido alvo intensa cobertura mediática, suscitaram o debate em torno a qualidade do jornalismo e a qualidade do trabalho dos jornalistas. Exemplos destas situações são os actos terroristas do 11 de Setembro e a Guerra no Iraque; a queda da ponte Hintze Ribeiro, em Entre-os-Rios (Marinho, 2007e; Marinho, 2007c); o desenrolar do “processo casa Pia”; o sequestro em Beslan; ou ainda o Tsunami no oceano Índico, nos últimos dias de 2004 (referimos estes, por terem ocorrido no período em análise, mas muitos outros poderiam ser dados como exemplo desde então). Considerar que a discussão gerada em torno da cobertura jornalística destes acontecimentos revela interesse pela formação dos jornalistas implica que partamos do pressuposto de que a (qualidade da formação) é uma dimensão essencial da qualidade do jornalismo, daí que colocar em causa a produção implica que, ainda que indirectamente, se questione os processos de formação e aprendizagem conducentes ao exercício da profissão.

De 2004 até hoje, não fizemos uma monitorização sistemática deste tópico, mas, pelo acompanhamento que vamos fazendo do tema na actualidade informativa, temos razões para crer que

⁷⁵ O projecto Mediascópio decorreu no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, de 2002 a 2006, e implicou a consulta sistemática dos jornais Correio da Manhã, Diário de Notícias, Expresso, Jornal de Notícias e Público. De forma não sistemática foram ainda consultados o El Mundo, El País e La Vanguardia; O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo; Le Monde; The Guardian; The Washington Post e The New York Times. Este projecto deu origem a uma publicação (Pinto & Marinho, 2008), onde se encontra o trabalho de nossa autoria que dá corpo ao texto deste ponto (Marinho, 2007b). O caso de Columbia foi aprofundado num outro trabalho e também recorremos a ele para a análise que aqui fazemos (Marinho, 2006).

a situação não se alterou. A avaliação da “imagem” da formação em jornalismo através da forma como os media a enquadraram tem sido levada a cabo por outros autores (Seamon, 2008). Em particular no que toca à forma como é abordado o “fosso” entre jornalistas e académicos, Seamon (2008) apurou que os jornais não reflectem os debates da academia, nomeadamente quanto a decisões curriculares e pedagógicas, como os efeitos da convergência. Igualmente ausente das páginas dos periódicos está a investigação sobre a formação em jornalismo. Quando estes tópicos aparecem, tendem a reforçar a divisão entre jornalistas e académicos e os estereótipos associados à academia. Os enquadramentos dados aos temas tendem a reforçar a posição dominante da profissão em detrimento do ensino e da investigação.

Em Portugal...

O tema da formação dos jornalistas ganhou, em Portugal, alguma visibilidade no final de 2004, com a publicação do Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha na Área do Conhecimento da Comunicação. No imediato, registaram-se, no meio académico, algumas reacções, mas sem grande expressão no espaço público. Dos restantes implicados no processo (estudantes, empresas, profissionais e sociedade civil) não houve reacção visível nos órgãos de comunicação social⁷⁶. Já em 2003, o I Encontro sobre o Ensino do Jornalismo em Portugal, realizado na Universidade do Minho, tinha contado com a participação da maioria das entidades formadoras do país, mas teve fraca adesão por parte do público e pouca divulgação por parte dos meios de comunicação social (Público, 2003b, 20 de Setembro). Uma leitura dos acontecimentos registados no quinquénio 2000-2004 relativamente às questões sobre a formação em jornalismo remete-nos para a mesma conclusão: este debate está ausente da actualidade publicada nos media. Isto não significa, contudo, que não se encontrem indícios de interesse relativamente à temática: durante este período, emergem questões e registam-se acontecimentos que deixam perceber que há preocupação em relação à qualidade da produção jornalística e em relação à formação e preparação dos jornalistas para desempenharem as suas tarefas.

Pretende-se, neste ponto, assinalar as questões suscitadas pelos acontecimentos do período, no sentido em que encerram aspectos interessantes para um futuro debate sobre a formação dos jornalistas. Pode, assim, dizer-se que esta é uma reflexão sobre aquilo que não aconteceu de facto,

⁷⁶ A adaptação do ensino à Declaração de Bolonha é tratada mais à frente, no Capítulo 5, pelo que não lhe dedicaremos aqui mais espaço.

mas parece estar presente, a julgar pelos sinais que emergem da leitura destes cinco anos. Relembramos que a nossa análise centra-se nos acontecimentos que foram noticiados pela imprensa, ou seja, teremos de assumir sempre duas possibilidades: há discussão sobre a formação em jornalismo, mas não lhe é dada atenção por parte da comunicação social, ou o debate sobre a formação não tem relevo mediático, porque não existe. Em qualquer das situações, pensamos poder desenvolver a nossa análise em torno da constatação de que esta problemática cai naquilo a que podemos chamar um campo do “não-dito” dos media.

Neste contexto, assumem importância os estágios, enquanto ocasião de aproximação à realidade da profissão e à prática jornalística e, no limite, enquanto única instância de formação de futuros jornalistas. Os estágios curriculares são um caso particular deste mecanismo de integração e, para Fidalgo (2004), constituem um processo informal de selecção e recrutamento. Nesta matéria, a dos estágios curriculares, há que registar o desacordo entre o Sindicato dos Jornalistas (SJ) e as empresas e universidades, que se traduziu numa tomada de posição que poderemos considerar como uma das raras ocasiões do quinquénio em que se discutiu, com registo nos media, em particular no jornal Público, a formação em jornalismo (importa referir que tanto o Sindicato dos Jornalistas⁷⁷ como o Clube de Jornalistas⁷⁸ mantêm, nos respectivos sites, secções dedicadas ao ensino e formação). Tudo começa com uma tomada de posição, em 2001, do Sindicato dos Jornalistas a propósito dos estágios curriculares e continuou com um debate⁷⁹ entre Óscar Mascarenhas, presidente do Conselho Deontológico do SJ, e José Manuel Fernandes, na altura director do Público, que fez emergir um conjunto de preocupações e tópicos a equacionar relativamente à realização dos estágios curriculares. O mote do debate foi, como dissemos, lançado pelo próprio Sindicato: “Confrontado com a sistemática e abusiva exploração de estudantes de jornalismo em determinadas redacções, onde são incumbidos de realizar, sem qualquer remuneração, tarefas que reclamam obrigatoriamente o título profissional de que ainda não dispõem, o SJ emitiu em Março de 2001 um comunicado que condena tais práticas, considerando-as ilegais”. Apesar do tom crítico e contundente do referido Comunicado, o Sindicato declarava-se motivado pela “necessidade de reconduzir ao seu devido lugar a natureza” dos estágios curriculares e sem qualquer intenção de “obstruir a ligação entre as empresas e as universidades,

⁷⁷ Ver em <http://www.jornalistas.online.pt/canal.asp?idselect=0&idCanal=99&p=0>.

⁷⁸ Ver em <http://www.clubedejornalistas.pt/DesktopDefault.aspx?tabid=139>.

⁷⁹ Ver em <http://www.jornalistas.online.pt/canal.asp?idselect=438&idCanal=438&p=426>.

institutos politécnicos e outras escolas superiores ou centros de formação”, mas apenas a “procurar contribuir para a dignificação de uma fase crucial na vida dos estudantes que pretendem ser jornalistas”, manifestando-se, para isso, “inteiramente disponível para colaborar com as empresas e as instituições de ensino na definição de formas que permitam enriquecer o primeiro contacto dos estudantes com o mundo do trabalho que um dia há-de ser o seu”⁸⁰. A polémica instala-se, com a contestação do jornal Público em torno do tópico do “corporativismo”, mas, mais do que rever os argumentos, interessa-nos reter alguns tópicos que poderão integrar uma futura agenda de debate sobre os estágios curriculares, já que parece ter sido consensual para as partes envolvidas a ideia de que se trata de um assunto importante, embora nenhuma instituição de formação se tenha manifestado. Importaria assim equacionar, por exemplo, o enquadramento legal destes estagiários, particularmente a protecção legal dos seus actos, no exercício das funções que lhes sejam atribuídas no decurso do estágio; ou ainda a sua relação com as fontes de informação, nomeadamente a eventual necessidade de identificação do seu enquadramento laboral durante a recolha de informações.

Ainda sobre esta polémica, Sara Meireles Graça (Graça, 2009) aponta para uma realidade algo crítica, no que toca à qualidade do acompanhamento dos estagiários nas redacções:

“Sem pôr em causa a orientação que José Manuel Fernandes aponta, os dados da inquirição aos jornalistas portugueses expostos sugerem, contudo, pelo menos no que diz respeito aos estágios profissionais, várias interrogações quanto à real existência de métodos de integração e, sobretudo, da orientação profissional referidos pelo director do Público. A maior parte dos jornalistas inquiridos afirma que isso não aconteceu nos seus casos. A questão do ingresso na actividade jornalística, nomeadamente por jovens licenciados, é encarada de forma problemática pelos jornalistas, dirigentes e empregadores” (148).

Já a 8 de Junho de 2005, o SJ e a Confederação Portuguesa de Meios de Comunicação Social, sob a égide da Inspeção-Geral do Trabalho, celebram um “protocolo-quadro de regulação da presença de estudantes em empresas jornalísticas”, naquele que entenderam ser um acto de sensibilização para “a importância da formação no acesso ao emprego”, que ocorre frequentemente no âmbito de um estágio inserido no sistema educativo” (Graça, 2009: 148). É assim reconhecida a importância dos estágios curriculares, mas ficando estabelecido enquanto “compromisso-base” entre as partes o entendimento

⁸⁰ O versão integral deste Comunicado encontra-se no site do Sindicato dos Jornalistas, em: <http://www.jornalistas.online.pt/noticia.asp?id=139&idselect=438&idCanal=438&p=426>

de que os estágios curriculares não servem à “realização de tarefas que configurem o preenchimento de postos de trabalho de jornalistas” (Graça, 2009: 149).⁸¹

A este factor teremos de acrescentar, no caso português, a circunstância de o acesso à profissão não exigir ainda qualquer formação de nível superior ou específico, apesar da tentativa realizada em anos recentes de alterar o Estatuto do Jornalista nesse sentido, com a Proposta de Lei 211/2005⁸², onde se previa que o acesso à profissão passasse por uma “habilitação académica de nível superior” (Marinho, 2007b). Este diploma foi aprovado pela Assembleia da República e posteriormente vetado pelo Presidente da República, que foi ao encontro da posição do Sindicato (SJ, 2006):

“O SJ tem defendido o aumento das qualificações dos jornalistas e trabalhado no objectivo de promover e valorização a sua formação contínua. De igual modo, tem subscrito instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho que valoram as habilitações de nível superior, na senda aliás das normas já em vigor no próprio Estatuto do Jornalista. Entende-se, porém, que a rigidez imposta pela redacção proposta pode ser um factor de impedimento de acesso à profissão de pessoas cujos conhecimentos e até competências tenham sido adquiridos por outras vias. Aliás, a história do Jornalismo está recheada de eloquentes exemplos de grandes profissionais sem habilitações superiores. Esta reserva não obsta à afirmação de uma posição muito clara quanto à capacitação específica que o SJ tem defendido para o acesso à profissão. Nestes termos, propõe-se a seguinte redacção para esta norma: “Têm condições para exercer a profissão de jornalista os cidadãos maiores de idade, no pleno gozo dos seus direitos civis que tenham concluído com aproveitamento o estágio referido no artigo 5.º””.

Também a ERC emitiu um parecer⁸³ sobre este assunto:

“O ‘fechamento’ do acesso à actividade jornalística daí resultante, ao elevar o nível de qualificação, acompanha a evolução do perfil social das novas gerações de jornalistas, o que não pode deixar de aplaudir-se. Contudo, a especificidade da situação portuguesa, nomeadamente, a tardia democratização do ensino superior, aconselhariam que se mantivesse, no novo estatuto, a possibilidade de acesso à profissão de pessoas sem habilitação superior, mediante critérios a estabelecer e apreciação, em concreto, da Comissão da Carteira Profissional.”

Parece-nos que, ainda que com reservas face à especificidade do caso português, ambas as instituições aparentam ser a favor do aumento progressivo das habilitações, desde que isso não resulte num fechamento absoluto do acesso, de tal forma que se deixe de contemplar situações excepcionais.

⁸¹ A selecção das expressões citadas do texto do Protocolo é da responsabilidade de Graça (2009).

⁸² A fundamentação da proposta de lei poderá ser consultada em http://www.governo.gov.pt/NR/rdonlyres/973C87CD-4759-4A3F-8697-D9A20F01BB38/0/Prop_Estatuto_Jornalista.pdf.

⁸³Disponível em http://www.clubedejornalistas.pt/Portals/57ad7180-c5e7-49f5-b282-c6475cdb7ee7/ERC_parecer2-2006%5B1%5D.pdf

Na verdade, com exceção destas duas tomadas de posição, podemos dizer que a questão do acesso à profissão nem sequer foi das que mais polémica suscitou entre jornalistas e a opinião pública, pelo menos a julgar pelo que foi publicado e difundido pelos órgãos de comunicação, que privilegiaram as questões do sigilo profissional, das sanções disciplinares e dos direitos de autor. Por isso, com alguma surpresa, verificamos que, por ocasião do veto presidencial ao diploma do Governo, em Agosto de 2007, uma das reservas apontadas por Cavaco Silva tenha sido precisamente esta, tendo declarado apenas que é “pouco compreensível que o estabelecimento de um requisito que, por si só, não parece garantir *a priori* uma maior qualidade ou aptidão para o exercício específico da profissão de jornalista” (Público, 4 de Agosto de 2007) (Marinho, 2008). Uma posição em que, claramente, a formação não é equacionada como uma variável relevante para a qualidade do Jornalismo.

Ainda sobre a questão do acesso à profissão, assinalamos apenas a opinião crítica de Vicente Jorge Silva, ao referir-se à dissonância entre a elevada procura de cursos de Comunicação Social e as perspectivas do mercado de emprego:

“Aí encontramos, aliás, uma das explicações dramáticas para a degradação da qualidade do jornalismo que se vem praticando em Portugal, com a ‘proletarização’ dos candidatos que aspiram a um ilusório lugar ao sol num sistema mediático progressivamente concentrado e tabloidizado. Mão-de-obra abundante e, logo, barata, contratada a prazo e indefinidamente estagiária, dócil, manejável pelos novos ‘managers’ desse sistema mediático moldado pela lógica da concorrência televisiva e dos títulos impressos que procuram sobreviver a todo o custo mimetizando o formato único das televisões comerciais” (Silva, 2003, 20 de Junho).

Ainda no panorama nacional, detectamos, no quinquénio 2000-2004, outros indícios do interesse pelo ensino e formação em jornalismo. Durante o período em análise, são noticiados vários lançamentos de livros de académicos, investigadores e jornalistas, que debatem o jornalismo e a profissão, resultando alguns deles da publicação de dissertações de mestrado e doutoramento. Este dinamismo editorial é crucial para o ensino e formação, cuja qualidade é indissociável do desenvolvimento da investigação na área do jornalismo. Regista-se igualmente um grande número de debates, colóquios e seminários sobre questões do jornalismo (incluindo a formação), dos jornalistas e da prática jornalística. São organizados por diversas entidades, e não só no meio académico, e agregam participações de académicos, profissionais e estudantes, como é desejável quando se discute estas questões.

Encontramos também notícia da realização de pós-graduações e cursos de formação em áreas específicas do jornalismo, como a economia, ambiente, saúde, justiça, *pivots*, entre outros, com o objectivo, nomeadamente, de suprir algumas lacunas sentidas no exercício da profissão com formação em serviço. Não podemos esquecer as novas necessidades criadas pela cobertura de acontecimentos como os processos “Casa Pia”, “Moderna” ou “Felgueiras”, que motivaram, por exemplo, a realização de acções e formação sobre o meio judicial (Jornal_de_Noticias, 2004, 14 de Janeiro; Público, 2004, 26 de Fevereiro), e da guerra no Iraque e Afeganistão, que deram azo a cursos sobre defesa pessoal e sobre o exercício em situações de conflito (Público, 2003a, 13 de Abril). De registar que decorreram acções de formação dirigidas a estudantes e jornalistas, sobre os diferentes campos de especialização em jornalismo, mas também dirigidas aos profissionais de outros sectores, sobre a relação com os media (Araújo, 2003, 13 de Abril; Diário_de_Noticias, 2003a, 26 de Setembro; Maximino, 2004, 2 de Fevereiro).

Uma outra vertente da formação em jornalismo que ganhou visibilidade (e existência) neste quinquénio diz respeito ao surgimento de novas “ferramentas” de ensino: os *weblogs*. A relação dos *weblogs* com o jornalismo, e a formação em particular, foi abordada no Encontro Nacional sobre Weblogs, que decorreu a 18 e 19 de Setembro de 2003, na Universidade do Minho, em Braga (Freire, Público, 20 de Setembro). Durante o período em análise, surgem os primeiros *weblogs* de apoio ao ensino universitário do jornalismo: em Abril de 2002, é criado o *Jornalismo e Comunicação*⁸⁴, no âmbito da disciplina de Sociologia das Fontes Jornalísticas, do Mestrado em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho; em Outubro do mesmo ano aparece o *Aula de Jornalismo*⁸⁵, associado à disciplina de Jornalismo da Licenciatura em Comunicação Social da Universidade do Minho; e, também em Outubro, surge o JornalismoPortoNet⁸⁶, com o objectivo de dar apoio às aulas teóricas de Técnicas de Expressão Jornalística do curso de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Universidade do Porto e de dar “visibilidade ao trabalho de alunos que, de outro modo, ficaria a ganhar pó numa qualquer prateleira de um escritório, biblioteca ou arquivo universitário” (Santos & Zamith, 2004: 145). Estes autores defendem que “os webelogs podem, gradualmente, proporcionar a jornalistas em formação um ambiente privilegiado de aprendizagem” (idem) e fazem um balanço muito positivo da experiência.

⁸⁴ http://www.webjornal.blogspot.com/2002_04_01_webjornal_archive.html

⁸⁵ http://aulajornalismo.blogspot.com/2002_11_01_archive.html

⁸⁶ <http://blog.icicom.up.pt/>

A 22 de Março de 2004, o JornalismoPortoNet transforma-se em portal⁸⁷ e mantém-se em actividade até hoje. De 2004 até agora, esta vertente foi reforçada com a incorporação das redes sociais no ensino.

Estas experiências remetem-nos para o campo mais vasto da relação da formação com prática jornalística, que se traduz, entre outros aspectos, na criação de órgãos de comunicação associados a projectos de ensino⁸⁸ e na realização de estágios curriculares. Interessaria, pois, avaliar a forma como estas estratégias são (ou não) implementadas e, no caso da primeira, como se utilizam as possibilidades do “novo” ambiente digital para este feito e qual o resultado das experiências já iniciadas, nomeadamente as diferenças decorrentes da utilização, no contexto da formação, da tecnologia digital, quer ao nível do processo de produção quer ao nível dos próprios produtos (Buckingham *et alii*, 1999).

Fomos procurando, até aqui, evidenciar um conjunto de acontecimentos, que entendemos constituírem sinais do interesse dos media e da agenda pública na formação dos jornalistas, ainda que este não seja um tema directamente discutido. Ainda que a identificação destes sinais, por si só, pudesse constituir matéria de interesse, acreditamos que estas marcas são representativas e indiciadoras de problemas e tendências mais abrangentes, que afluíremos a seguir.

E a nível internacional...

Se, em Portugal, não encontramos registo na imprensa escrita de outros casos ou situações que tenham ganho visibilidade por terem, na sua essência, colocado directamente em debate a formação dos jornalistas, o mesmo já não podemos dizer do panorama internacional. Durante este período, três instituições altamente credenciadas viram o seu trabalho discutido e colocado em causa: a Graduate School of Journalism, na Universidade de Columbia, fundada por Joseph Pulitzer; o Centre de Formation des Journalistes, criado em Paris em 1946; e a BBC, com o chamado “caso Kelly”. Trata-se de situações com contornos diferentes, e suscitadas por motivos diversos, nas quais julgamos

⁸⁷ <http://jpn.icicom.up.pt/>

⁸⁸ Podemos encontrar aqui diferentes modelos de funcionamento: órgãos criados e geridos exclusivamente por estudantes, mas independentes do projecto de ensino, como é o caso da Universidade do Minho (o jornal “Académico” é propriedade da Associação Académica, mas foi criado e continua a ser gerido pelos alunos de Comunicação Social; a revista “Comum”, um projecto com 10 anos, agora em edição online, é propriedade do GACSUM, Grupo de Alunos de Comunicação Social e apresenta-se como “publicação online dos alunos de Comunicação Social); ou o caso da Beira Interior (“Urbi et Orbi”) e do Porto (“JornalismoPortoNet”), projectos online que contam com o trabalho e colaboração dos alunos, mas geridos por docentes das respectivas licenciaturas e formalmente associados a estas.

pertinente determo-nos com mais detalhe: na primeira, foi discutida a formação; na segunda, colocou-se em causa a formação; e na terceira, a formação foi apontada como solução.

Em Abril de 2003, o jornalista e académico Nicholas Lemmann foi nomeado reitor da ***Graduate School of Journalism (Columbia University)***⁸⁹, depois de um aceso debate⁹⁰, despoletado por Lee Bollinger, Presidente da Columbia University (CU), ao adiar, em Julho de 2002, a selecção de um novo reitor, para “clarificar o que deve ser a visão de uma escola de jornalismo moderna, na era da informação em constante evolução que vivemos”. Numa mensagem dirigida aos estudantes, funcionários e docentes da Escola, Bollinger afirma: “ensinar o ofício de jornalista é um objectivo válido, mas claramente insuficiente neste novo mundo e no contexto de uma grande universidade. Ao longo do último século, todas as escolas profissionais chegaram a essa conclusão, para as respectivas áreas”. Esta é uma tomada de posição em relação ao modelo de ensino profissional, ou “skills based”, em vigor na *Graduate School of Journalism* (GSJ) em boa parte fruto das alterações ao curriculum no sentido da profissionalização, realizadas sob a direcção de Tom Goldstein, reitor da Escola de 1997 a 2002. Estava relançado o debate em torno da velha dicotomia teoria vs prática.

Na mesma mensagem, Bollinger dava conta da nomeação de David Klatell para o lugar de reitor em exercício e ainda da constituição de um grupo de trabalho (*task force*) para debater o rumo da GSJ. Esta comissão, nomeada a 23 de Setembro de 2002, foi presidida pelo próprio Bollinger e contou com 30 elementos, entre jornalistas, docentes, alunos e académicos⁹¹.

Ainda em Setembro, é criado um webforum, “Zoned for Debate”⁹², no quadro do departamento de Jornalismo da Universidade de Nova Iorque (NYU)⁹³, para fomentar a participação na discussão, o que nos permite, actualmente, reconstituir o processo e as tomadas de posição dos diferentes actores. O impacto da decisão de Bollinger rapidamente extravasou a Universidade e o meio académico, e o debate alargou-se às páginas de opinião de jornais de referência como o New York Times ou o Wall Street Journal, suscitando a participação dos cidadãos leitores, acabando por se estender para o campo da discussão sobre os problemas e potencialidades do jornalismo na actualidade. Também os docentes e antigos alunos da CJS participaram no debate desde o início, com opiniões contra e a favor

⁸⁹ O texto sobre o caso de Columbia tem por base um trabalho que já foi por nós publicado (Marinho, 2006).

⁹⁰ Todos os sites ou documentos online referenciados nesta reflexão foram consultados em diversas ocasiões, durante o ano de 2006.

⁹¹ A lista de membros poder ser consultada em <http://journalism.nyu.edu/pubzone/debate/forum.1.taskforce.html>.

⁹² <http://journalism.nyu.edu/pubzone/debate/forum.1.index.html>

⁹³ Parece-nos interessante e digno de nota que este fórum tenha sido criado por docentes de um departamento de Jornalismo de uma outra universidade, o que, a nosso ver, é um bom reflexo do interesse suscitado pelo debate.

dos argumentos de Bollinger⁹⁴, ao ponto de, logo a 24 de Julho, David Klatell ter sentido a necessidade de enviar, massivamente, uma mensagem por e-mail onde esclarecia que nenhuma decisão seria tomada no imediato e que acrescentar novos elementos ao *curriculum* não implicaria uma redução da componente prática⁹⁵.

Ao nível da opinião pública, podemos tomar como referência para os pólos do debate imediato (defensores vs críticos de Bollinger) as posições de Bill Kirtz, professor de Jornalismo na Northwestern University (Boston) e licenciado pela CJS, e Tunku Varadarajan, editor do Wall Street Journal. O primeiro, num artigo do Editor & Publisher⁹⁶, considera a decisão de Bollinger uma “ameaça” e afirma que “os directores e gestores das publicações não querem o que o Presidente Bollinger lhes quer dar”. Já o jornalista do Wall Street Journal toma o partido de Bollinger, mas levando a argumentação a um extremo que Bollinger nunca teria pretendido, afirmando, num artigo de opinião⁹⁷, que “a Escola de Jornalismo [da Universidade de Columbia] é pouco mais do que um workshop vocacional” e que “é notório quão pequena tem sido a influência dos licenciados da CJS nos níveis mais altos do jornalismo americano”. Para Varadarajan, as posições definem-se a partir da forma como se encara a profissão de jornalista: “Ao fim e ao cabo, a diferença resume-se a isto: os tradicionalistas da CJS vêem o jornalismo como um ‘ofício’. O Sr. Bollinger, ao que parece, vê-o como um métier, e não há dúvida de que este caminho é o melhor e o mais civilizado”. As reacções⁹⁸ não se fizeram esperar. Entre apoiantes e críticos, mais os segundos, houve mesmo quem afirmasse: “Que Deus proteja a CJS e a nossa profissão da irrelevância da academia”.

Ao longo de cerca de oito meses (de Setembro a Abril), discute-se publicamente a questão de saber “Qual a forma correcta de formar jornalistas... hoje” e, ao cabo de seis reuniões do grupo de trabalho presidido por Bollinger, o presidente da CU nomeia um dos seus membros, Nicholas Lemann, um jornalista profissional com experiência académica, reitor da GSJ. Na mesma ocasião, e como forma de dar conta do trabalho realizado pela *task force*, publica um documento intitulado *Statement on the*

⁹⁴ Farrel. E., “Columbia U.’s President Halts Search for a New Dean While Reviewing School’s Role”, <http://chronicle.com/free/2002/07/2002072502n.htm>

⁹⁵ Farrel. E., “Columbia U.’s President Halts Search for a New Dean While Reviewing School’s Role”, <http://chronicle.com/free/2002/07/2002072502n.htm>

⁹⁶ http://www.editorandpublisher.com/eandp/news/article_display.jsp?vnu_content_id=1614078

⁹⁷ <http://www.opinionjournal.com/taste/?id=110002042>

⁹⁸ http://www.opinionjournal.com/taste/responses.html?article_id=110002042

*Future of Journalism Education*⁹⁹, onde defende que as escolas de jornalismo deverão saber manter a necessária distância da profissão, para poderem ter uma perspectiva independente em relação ao exercício do jornalismo, mas que o seu corpo docente deve ser constituído por “... praticantes destacados da profissão que... tanto ensinam como exploram activamente, no decurso do seu trabalho, as melhores possibilidades do jornalismo”.

Não sendo possível aplicar aqui uma medida empírica de avaliação dos resultados, acreditamos que este foi um debate com consequências visíveis a vários níveis. Tratou-se de uma discussão que extravasou os limites da *Graduate School of Journalism*, no âmbito nacional e internacional, tanto ao nível do interesse que suscitou ao nível dos académicos e da produção científica, como também ao nível da sociedade civil, como testemunham as notícias e comentários publicados em órgãos da imprensa, durante o período do debate e nos tempos que se seguiram. Ao nível dos efeitos sobre o ensino do jornalismo na Universidade de Columbia – o objectivo que, afinal, se pretendia atingir – registam-se, de facto, algumas apostas em áreas evidenciadas por Nicholas Lemmann¹⁰⁰, e em harmonia com as ideias de Lee Bollinger, nomeadamente ao nível da duração do período de formação, que passou a ser mais longo, e na aposta em formação multidisciplinar e na especialização, através da diversificação da oferta ao nível dos mestrados. Uma avaliação rigorosa destes efeitos exigira, naturalmente, uma outra abordagem metodológica, para além da análise documental dos materiais disponíveis.

A discussão sobre a melhor maneira de formar para o exercício do jornalismo no contexto do ensino superior não é nova nem típica do contexto americano, nem tem no caso que apresentamos um modelo “inaugurador” ou revolucionário. Para além dos motivos já apresentados, a nossa atenção voltou-se para o “caso Bollinger” por nele reconhecermos algumas singularidades, bem como uma eventual aproximação a alguns dos traços que, a nosso ver, deviam caracterizar um debate que julgamos crucial levar a cabo em Portugal. Estamos perante uma Escola de Jornalismo com um estatuto incontestável a nível internacional, logo com algo a perder num processo em que se abre à crítica¹⁰¹. Em nenhum dos documentos consultados encontrámos referência a pressões externas que

⁹⁹ http://www.columbia.edu/cu/news/03/04/lcb_j_task_force.html.

¹⁰⁰ <http://www.ojr.org/ojr/education/1077756445.php>

¹⁰¹ Ainda que processo tenha sido despoletado pelo Presidente da Universidade de Columbia, e não pela Escola de Jornalismo, não encontrámos evidência de que tenha havido oposição ao processo de debate em si. Encontrámos, sim, defensores da manutenção do modelo de ensino vigente e críticos das

pudessem ter forçado o debate, pelo que temos razões para crer que a intenção terá sido, efectivamente, a vontade de melhorar a formação em jornalismo oferecida pela Universidade de Columbia. Podemos ainda dizer que este foi um processo com princípio, meio e fim, já que o debate produziu resultados práticos concretos: a nomeação de um novo reitor para a Escola de Jornalismo, associado a uma visão sobre o ensino do jornalismo, com as correspondentes alterações no projecto de ensino da Escola. O próprio Bollinger afirmara que “não pretendia que a *task force* publicasse um relatório” e que “não haveria qualquer esforço para realizar novas pesquisas ou conduzir uma revisão de literatura extensiva acerca do ensino do jornalismo”, de maneira a que o tempo fosse gasto em discussões sustentadas, garantidas pela experiência e conhecimento dos elementos que constituíam a *task force*. Na nossa opinião, estes factores conferem ao caso alguma singularidade e justificam que a pertinência em destacá-lo, ao considerarmos a necessidade e oportunidade de debater o ensino do jornalismo em Portugal.

O facto de tomarmos como referência a forma como este processo se desenrolou e organizou não implica que não reconheçamos as limitações que lhe foram, e vão sendo, apontadas. Uma das críticas sublinhadas, na qual nos revemos, diz respeito à necessidade de alargar a *task force* à sociedade civil, com a participação de empresários, políticos, cidadãos e vários tipos de jornalistas. A este rol, acrescentaríamos ainda uma maior representatividade dos estudantes. Embora todos tenham tido a possibilidade de participar (e muitos fizeram-no) através do Fórum de discussão e da imprensa, pensamos que era indispensável que tivessem integrado o “núcleo duro” do processo.

Um outra objecção (MacDonald, 2006) diz respeito às consequências que advêm do facto de que propostas como as de Bollinger, baseadas na noção de que resistir às pressões colocadas pela concentração empresarial passa pelo reforço da identidade profissional e dos valores éticos no processo de formação, assentam na defesa de um modelo de serviço público que, embora louvável, levanta alguns problemas. Para Isabel Macdonald (2006), embora educadores como Bollinger reconheçam a responsabilidade das estruturas económicas na “crise”, acabam por colocar “o ónus da solução nos jornalistas, estudantes e educadores”, propondo “um modelo de ensino do jornalismo que ignora a análise da poderosa indústria dos media, subestimando a importância das condições de

ideias de Bollinger. Para além disso, parece-nos que a Universidade de Columbia é tributária do prestígio da sua Escola de Jornalismo, o que revela, a nosso ver, um interesse genuíno no debate e na procura de melhores soluções.

trabalho dos jornalistas e encorajando os estudantes a pensar idealisticamente acerca do jornalismo” (746).

Parece-nos, efectivamente, que uma proposta nestes termos, não se constitui como uma forma de superar a dicotomia mercado/serviço público, mas contribui para o seu reforço, ignorando as condições para o exercício da profissão, ao invés de as analisar criticamente, de modo a que os estudantes compreendam de que forma é que o jornalismo “participa na produção e circulação de significado na nossa sociedade” (Skinner, Gasher e Compton: 2001, 342) e enquadrando o jornalismo como “uma prática institucional de representação com a suas próprias condições históricas, políticas e culturais de existência” (357).

Consideramos, pois, de grande pertinência as críticas de Isabel Macdonald à proposta de Lee Bollinger, mas mantemos o nosso interesse no caso da Universidade de Columbia, já que o que aqui mais nos interessa é o processo de debate e questionamento que foi despoletado. Importa, desde logo, esclarecer que defender a realização, em Portugal, de um debate sobre o ensino do jornalismo em moldes semelhantes ao que se desenrolou no “caso Bollinger” passa, naturalmente, por reconhecer que estamos perante enquadramentos e contextos distintos. O sistema de ensino superior americano está organizado de forma diferente do português e o próprio contexto de ensino do jornalismo não é o mesmo: Portugal inscreve-se na chamada “tradição europeia”, em que existe uma variedade de lógicas de organização da formação em Jornalismo, pertencendo Portugal a um grupo de países em que prevalece o modelo de projectos de ensino em jornalismo integrados em cursos de Comunicação. Para além disto, a maturidade desta área de ensino e investigação não é comparável: a Graduate School of Journalism foi criada, por Joseph Pulitzer, em 1912 (já existia ensino superior Jornalismo desde 1908, no Missouri), enquanto que a primeira licenciatura em Comunicação Social surge em Portugal apenas em 1979, na Universidade Nova de Lisboa. Também no caso em questão a autonomia para discutir, decidir e reestruturar é outra, já que falamos de uma Escola de gestão privada, enquanto que, no caso português, implicaria, o envolvimento os sistemas de ensino superior público, privado e cooperativo, com todas as dificuldades legais e de coordenação que uma tal iniciativa implicaria. Ainda assim, e salvaguardando as devidas diferenças, parece-nos que as preocupações de Lee Bollinger não são alheias ao contexto português, o que justificaria o ensaio de um debate semelhante.

A 17 de Julho de 2003, **David Kelly**, cientista e funcionário do Ministério da Defesa do Reino Unido, suicida-se, poucos dias depois de ter estado perante uma Comissão Parlamentar que investigava uma possível falsificação de provas, pelo Governo britânico, sobre a existência de armas de destruição maciça no Iraque. Esta investigação foi despoletada por uma reportagem do jornalista Andrew Gilligan, emitida pela BBC, em Maio de 2003, tendo como fonte David Kelly, que terá acedido a falar com o jornalista sob anonimato. Embora a BBC tenha mantido o acordo de confidencialidade estabelecido com Kelly, este acaba por reportar a sua conversa com Gilligan ao seu superior, alegando não ter reproduzido algumas das informações constantes da peça, e, quando confrontado pelos media com o nome de Kelly, o Ministério da Defesa acaba por identificá-lo como a fonte de Gilligan. Pressionado por vários lados, Kelly acaba por suicidar-se. Na sequência destes acontecimentos, é instaurado, em Agosto de 2003, um inquérito para averiguar as causas da morte e atribuir responsabilidades, tendo daí resultado o Relatório Hutton¹⁰², divulgado em Janeiro de 2004, cujas conclusões são especialmente duras com a BBC, a quem acabam por ser atribuídas as responsabilidades do processo¹⁰³. As consequências na estação televisiva sentiram-se de imediato sob a forma de despedimentos (Silva, 2004), nomeadamente os de Andrew Gilligan e Greg Dyke, director-geral da BBC. O que nos interessa em particular neste caso é o facto de as mudanças não se terem resumido a despedimentos, já que foi igualmente anunciada a revisão de critérios editoriais e uma nova aposta na formação dos jornalistas:

“A BBC, que tem já um vasto programa de formação em Jornalismo, vai criar uma nova escola de formação para os seus funcionários, que passarão a ter um acompanhamento contínuo, particularmente no que respeita a questões éticas. A estação vai gastar milhões de libras na criação da academia, que deverá arrancar no espaço de 18 meses e que deverá servir para formar também jornalistas de outras organizações” (Silva, 2004, 24 de Junho).

Independentemente dos resultados obtidos com este programa de formação, que não acompanhámos, realçamos o pressuposto que subjaz a esta decisão: há uma estreita relação entre a qualidade do jornalismo e da prática jornalística e a qualidade da formação.

Também em 2003, o ***Centre de Formation des Journalistes (CFJ)*** viu a sua reputação seriamente abalada, com a publicação da obra “*Les Petits Soldats du Journalisme*” por François Ruffin.

¹⁰² Informações detalhadas sobre o inquérito e o Relatório Hutton podem ser encontradas em <http://www.the-hutton-inquiry.org.uk/index.htm>

¹⁰³ Para uma descrição mais detalhada e análise do caso, aconselha-se a consulta de Montgomery (Montgomery, 2006).

No livro, este antigo aluno do CFJ acusa a instituição de promover junto dos alunos uma lógica de submissão acrítica, contrariando os mais básicos valores subjacentes à prática jornalística, bastando para isso seguir uma receita: “copiar a AFP, produzir rápido e mal, imitar os concorrentes, criticar os livros sem os ler...” (Ruffin, 2003). A este respeito, comenta Cintra Torres:

“Para um jornalista independente ou um cidadão consumidor de ‘media’, o relato de François Ruffin é uma passagem pelos corredores de uma grande loja de horrores. A incompetência, a antipedagogia, a nulidade dos formadores, a falta de ética, a castração da criatividade e da independência, o silenciamento das vozes contrárias: tudo isso é praticado e ‘ensinado’ numa escola de péssima qualidade, onde, por exemplo, a biblioteca está encerrada há anos” (Cintra_Torres, 2003, 27 de Setembro).

A publicação da obra desencadeou um aceso debate em França, com argumentos contra e a favor do testemunho de Ruffin, o que abalou a imagem de credibilidade do CFJ que, à altura, lutava já com sérias dificuldades financeiras. Segue-se um processo de reestruturação da Escola, com o reequilíbrio das contas e a demissão do director. A chefia do CFJ é assumida, em Janeiro de 2004, pelo jornalista do *L'Équipe* Fabrice Jouhaud, com o objectivo de reabilitar a Escola e, em Junho de 2004, mais de 600 candidatos submeteram-se a concurso para a frequentar.¹⁰⁴

Não trouxemos estes casos à discussão com o objectivo de os analisar, nas suas diversas vertentes e consequências, mas sim pelos denominadores comuns tratarem, ainda que de perspectivas diferentes, da formação em jornalismo e de terem sido debatidos publicamente nos e pelos órgãos de comunicação social.

Toda a argumentação desenvolvida no âmbito desta análise parte do pressuposto de que a formação dos jornalistas é um assunto que deve interessar aos cidadãos. Associado a este está o pressuposto de que a agenda dos media reflecte, ou deveria reflectir, a agenda pública, a qual, por sua vez, integraria as preocupações dos cidadãos. Por outro lado, a própria agenda mediática teria igualmente a capacidade de configurar a agenda pública, ao eleger e dar mais ou menos relevância a determinados assuntos.

Assim sendo, parece ser seguro afirmar que havendo indícios de interesse por parte dos media e da sociedade em debater a formação dos jornalistas, são manifestações indirectas, já que a questão não é colocada enquanto tal. Importaria perceber se se trata de uma incapacidade por parte dos media, e dos próprios jornalistas, de dar expressão a uma real preocupação dos cidadãos ou se, pelo contrário,

¹⁰⁴ Ver em <http://info.france2.fr/dossiers/france/2291953-fr.php#para13781093>

as páginas dos jornais se limitam a reflectir o desinteresse do público pela matéria. O desenvolvimento da primeira possibilidade apontaria para o facto de, embora havendo interesse por parte do público, a classe jornalística tender a não dar “tempo de antena” aos “seus” assuntos (nos media e nas discussões que se mantêm na profissão), seja por corporativismo e auto preservação ou por um certo pudor em transformar o próprio jornalista na notícia ou ainda por, simplesmente, não considerar que se trate de um tópico relevante. Perceber estes fenómenos implicaria uma abordagem mais sistemática da questão, mas parece certo que o tema da formação em jornalismo cai no “não-dito” dos media, uma problemática que valeria a pena aprofundar, já que, a nosso ver, é um tema que interessaria debater no espaço público¹⁰⁵. Ainda que possamos entrar num campo ainda “minado” por algumas conversas polarizadas, um facto bastaria, em nossa opinião, para atestar o reconhecimento, ainda que implícito, da importância da formação, em particular da superior, para o exercício da profissão: há cada vez mais jornalistas com formação em Jornalismo nas redacções (Fidalgo, 2004). E este poderia ser um bom ponto de partida, uma base de consenso, para passar ao debate sobre as diferenças, as dúvidas e as complementaridades. Finalmente, retomamos (e acabamos com) uma questão que constituiria um possível tópico de reflexão e pesquisa e reflecte os sinais e tendências deste quinquénio: o que explica a não presença das questões sobre a formação dos jornalistas e em jornalismo nos espaços, informativos e de opinião, dos órgãos de comunicação, admitindo que este é um tema de interesse público?

¹⁰⁵ A partir da teoria da “espiral do silêncio” (Noelle-Neumann, 1984), por exemplo, poder-se-ia pensar que a “opinião pública” (ou os seus representantes) não manifesta a sua opinião sobre estas questões, admitindo que se interessam por elas, por receio do “isolamento” provocado pelo facto de, eventualmente, emitirem publicamente concepções ou ideias contrárias àquilo que avaliam como o “clima da opinião”: “se a maioria das pessoas tem uma opinião oposta à minha, então eu poderei hesitar em manifestar publicamente a minha opinião. Isto é especialmente verdade se eu perceber que é provável que a minha opinião venha a perder mais apoio no futuro. Assim, se as pessoas que têm opiniões semelhantes às minhas também não as emitirem em público, irei observar um decréscimo da quantidade de apoio publicamente assumido em relação à minha opinião. Com o passar do tempo, percebo que o apoio à minha opinião entre numa espiral descendente...” (Shoemaker, Breen & Stamper, 2000: 65). Claro que, para o caso em questão, todos estes pressupostos teriam de ser verificados, a começar pelo facto de haver opinião (ainda que não pública ou publicada) sobre a importância do tema da formação jornalistas. Para além disto, como referem Shoemaker, Breen & Stamper (2000), “não é claro, contudo, se a espiral descendente representa apenas um decréscimo do apoio público em relação a uma opinião ou uma alteração real das opiniões privadas” (65).

Em síntese...

- regra geral, a formação em Jornalismo não é alvo de cobertura jornalística, nem debatida na esfera pública, mas tende a surgir, indirectamente, quando é colocada em causa a qualidade do trabalho dos jornalistas: há exemplos desta circunstância no panorama nacional e internacional;
- no caso de Portugal, ganharam relevo nas páginas dos jornais duas questões associadas à formação: o debate sobre os estágios curriculares e sobre o acesso à profissão;
- a título internacional, destacamos três casos paradigmáticos: o “caso Bollinger”, em que a formação foi discutida; “o caso CFJ”, em que a formação foi colocada em causa; e “o caso Kelly”, em que a formação foi equacionada como solução;
- sendo certo que a formação em Jornalismo não está na agenda dos media, seja porque os jornalistas não lhe dão importância ou porque os cidadãos não a consideram um assunto relevante, seria proveitoso que se desencadeasse um debate nacional e abrangente sobre esta questão.

3.3 O futuro da formação em Jornalismo

Joaquim Fidalgo (2009) conclui, sobre a questão de saber se o jornalismo é ou não uma profissão, no sentido tradicional e funcionalista do termo, que, “em boa verdade, essa não será a questão que mais interessa, pois ela não nos diz muito sobre o que o jornalismo foi e é, ou pretende ser, no contexto do todo social com que constantemente interage. Mais relevante e mais operativa é a questão de saber que tipo de profissão é o jornalismo ou, acima de tudo, como é que jornalismo foi/vai tentando ‘fazer-se como profissão’ e os jornalistas foram/vão tentando ‘fazer-se como profissionais’” (445).

Fazemos um raciocínio muito semelhante relativamente à questão de saber se deveria ou não ser obrigatória formação em Jornalismo ou Ciências da Comunicação (ou, em alguns casos, sequer formação superior) para exercer a profissão de jornalista: a esta altura esse já é um debate pouco profícuo, porque ultrapassado pelas circunstâncias. Na verdade, o ingresso nas redacções é, cada vez mais (e quase maioritariamente, em Portugal), feito por pessoas com formação superior e em Jornalismo/Comunicação, mas, e acima de tudo, as mudanças que têm ocorrido, e que fomos aqui retratando, acabaram por criar uma necessidade real e efectiva de uma formação inicial cada vez mais formalizada, defendemos.

Ou seja, parece-nos de pouca utilidade continuar a colocar o debate sobre a formação entre as lógicas da legitimação (da profissão e da formação) e da liberdade de expressão e do direito à informação (dos cidadãos e dos jornalistas), ou entre o ensino formalizado e aprendizagem pela socialização na redacção, onde ficará sempre preso e sem solução. Uma via mais profícua será, parece-nos, assumir que a formação superior em Jornalismo existe e é cada vez mais relevante, como mostram as habilitações de quem ingressa nas redacções, o crescimento do número de cursos ou até o regresso/ingresso de jornalistas nas universidades, numa fase já avançada das suas carreiras¹⁰⁶. Mais, as transformações induzidas pela tecnologia (e outras), ao nível da quantidade da informação disponível, acesso directo dos cidadãos, da lógica multimédia, entre outros factores, fazem com que cresça a complexidade das tarefas a desempenhar por um jornalista, e da qualidade das decisões (éticas) que tem de tomar, o que, entendemos, reforça a ideia de uma formação inicial cada vez mais necessária. Ou seja, parece-nos que o debate sobre se a formação deve ser obrigatória ou se deve ser nas universidades foi ultrapassado pelos acontecimentos, ao ponto de se tornar clara a lógica de que

¹⁰⁶ Estes aspectos serão vistos com mais detalhe para o caso português no Capítulo 5.

cada vez mais ‘tem de ser’ de todas as formas quanto possível (porque não se opõem, mas complementam-se todas são necessárias) e cada vez mais com uma base inicial formalizada (onde académicos e profissionais devem dar o seu contributo, numa lógica de partilha e colaboração), que conceda aos candidatos a jornalistas as “armas” necessárias a um bom ingresso, com desafios mais exigentes dos que eram colocados há algum tempo. E é exactamente aqui que nos situamos.

“O pano de fundo sempre presente nestas preocupações, insistimos, é o de que a formação para o jornalismo incorpora obrigatoriamente duas dimensões que, separadas, nem sequer poderiam entender-se: a dos saberes e a dos valores, a dos conhecimentos e das condutas, a das técnicas e a dos princípios. Um saber competente integrando uma exigência ética, uma ética implicando um saber. E algo que, dominando-se no plano das teorias, se faz acto no terreno das práticas continuadas” (Fidalgo, 2009: 479).

A questão da formação é muitas vezes abordada quando se trata das mudanças no jornalismo, sendo mesmo equacionada como uma das estratégias para acompanhar essas transformações, capacitando os jornalistas para exercerem o seu papel. Jean Chalaby, ao interrogar-se sobre o que será o Jornalismo daqui a 100 anos, sugere que nada famoso (o jornalismo pode deixar de ser a forma prevalente de discurso público), se não se fizer algo quanto ao modo como o investigamos e ensinamos no presente (Chalaby, 2000b). Ou seja, o futuro do ensino do jornalismo também passa necessariamente pelo futuro da investigação sobre o jornalismo e sobre a própria formação em jornalismo:

“Ao nível da educação, um número crescente de escolas de jornalismo têm modificado os seus currícula, para se adaptarem a tendências de convergência dos media. Essas escolas acreditam que os estudantes devem ser capazes de apresentar notícias através de diferentes plataformas – jornal, televisão e a Web. (...) Mas, para que um curriculum de convergência seja bem-sucedido, é importante definir que novas práticas, se é que algumas, estão a ser implementadas nas redacções” (Dupagne & Garrison, 2006: 241).

E o que transparece das propostas sobre os caminhos que deverá/poderá trilhar o futuro da formação em jornalismo, face aos desafios que hoje se colocam aos jornalistas, é uma ideia transversal de que há um processo de complexificação que os profissionais têm de ser capazes de enfrentar e acompanhar:

“Mas os futuros jornalistas precisam de muito mais do que instrução [*training*]. O facto é que o jornalismo sério (tanto em televisão e rádio como em imprensa) requer um influxo consistente de pensadores inovadores, que sejam capazes de se adaptar rapidamente a novas situações e responder ao um mundo em mudança. Ele precisa de pessoas que consigam entrar em qualquer situação e depois desvencilhar-se

dela, controlando ao mesmo tempo o detalhe do acontecimento e o panorama geral. Têm de ser capazes de absorver informação rapidamente, pensar criticamente, e irem directamente ao centro de uma história. E depois têm de transmitir o que descobriram em termo suficientemente simples para pessoas ocupadas absorverem enquanto tomam o pequeno-almoço” (Phillips, 2005: 243).

E, uma vez mais, voltamos a ter a ética, elemento fundamental da ideologia profissional dos jornalistas num lugar central, também no que toca à formação:

“ (...) é preciso levar em conta que o sistema será mais capaz de cumprir as características de serviço público do jornalismo, ao oferecer um contexto em que os estudantes interroguem a ética do jornalismo e o papel do jornalismo nas democracias. (...) uma boa formação para um jornalista é uma em que a aprendizagem sobre como escrever boas entradas, organizar um pacote de informação, e sobre os elementos do direito da comunicação andam lado a lado com aulas e discussões que encorajam-nos a pensar em onde está o poder” (243).

Um Jornalismo que é comunicação

Já em 1995, há 15 anos, Anderson *et alii* propunham um jornalismo que fosse um veículo para o discurso público, um espaço para o debate entre os cidadãos, por oposição a um jornalismo como veículo para informação profissionalmente tratada. Este jornalismo seria entendido como uma prática social e não apenas como uma profissão ou um sector industrial. Para isso, investigar, descobrir e informar teriam de ter a mesma relevância que ouvir, negociar, ajudar e descobrir (através do diálogo e não no sentido habitual do ‘descobrir’). Se o jornalismo se concentra nos seus objectivos e na produção de informação, negligencia a relação com as pessoas, o que, para os autores, é paradoxal, visto que o jornalismo só faz sentido como parte activa de uma cultura partilhada. Por isso, o jornalismo deve tornar-se no que sempre pensou ser – uma disciplina da comunicação. Esta definição do jornalismo a partir da comunicação com os cidadãos não anda longe da perspectiva de Bardoel (1996) que apresentámos no Capítulo 1 ou da abordagem de Brin *et alii* (2004), ao considerarem defenderem que a prática jornalística actual consiste cada vez menos num jornalismo de informação e cada vez mais num jornalismo de comunicação. A questão que se coloca, então é a seguinte: “Como é que se pode preparar os estudantes de jornalismo para entrarem nesta conversação social como falantes e ouvintes, e não só como repórteres?” (174)

Os autores propõem uma agenda com vários *items*, alguns dos quais muito próximos de opiniões que assinalámos em 3.1. O jornalismo deve ser ensinado como um espaço de uma rede de disciplinas

complementares de comunicação (a separação ‘técnica-liza-o’ e afasta-o das complexidades já identificadas noutras áreas) (174). O jornalismo deve ser apresentado aos estudantes como um fórum público (até como uma filosofia pública) de diálogo numa sociedade democrática multifacetada um ‘*open-journalism*’ entendido não apenas como estando longe do controlo político ou económico, mas no verdadeiro sentido de abertura à comunidade (177). As organizações noticiosas – académicas ou profissionais – devem esforçar-se por iniciar mais debates (178). A educação para o jornalismo precisa de delinear de forma mais clara para os estudantes os contextos éticos e morais do campo (182). E deve ser dado mais ênfase ao “conhecimento narrativo” (“*narrative knowing*”) do que ao “conhecimento científico” (“*scientific knowing*”) (186).

Isto faria do público “parte de um jornalismo que fala com ele, ouve-o e permite a sua própria conversa. A conversação define e modela a vida humana e, através da conversação, podemos aprender acerca do nosso mundo e participar nele. O jornalismo pode acrescentar a sua voz e a voz de muitos outros a essa conversação, ou pode manter-se à parte, falando essencialmente para si próprio, num monólogo de relevância, valor e objectivo questionáveis” (Anderson *et alii*, 1996: 188).

Também Indhal (2000) apontava, há 10 anos, a comunicação como factor essencial para mudar a forma como se ensina jornalismo, mas numa lógica de maior interacção com os saberes que lhe estão próximos, um caminho que já tínhamos referido antes (Zelizer, 2005a). Para Indhal, o jornalista precisa comunicar com as profissões que lhe estão associadas, para cumprir o seu papel como desenvolvedor e integrador do jornalismo. Essas novas competências que venha adquirir desse “diálogo construtivo” torná-lo-ão capaz de desempenhar um papel mais vasto no processo criativo, “já que o público parece continuar a preferir uma qualquer forma de *storytelling* jornalístico do que o acesso imediato a dados de investigação” (Indahl, 2000).

Indahl propõe uma actualização dos *curricula*, para reflectirem as mudanças do mundo digital, mas defende que se mantenha “o melhor do método jornalístico”: contar histórias interessantes (e verdadeiras) e tornar esta informação facilmente disponível para o leitor. Em vez de promover uma separação dos tipos de media, propõe que o foco seja colocado no processo de trabalho por si. Neste contexto, decidir como apresentar uma história (ou informação) passa a ser uma decisão jornalística que é preciso ensinar e treinar com os estudantes.

Já mais recentemente, Mensing (2010) propõe que a formação em jornalismo se reconstitua em torno da ideia de um “jornalismo centrado na comunidade”, para ir ao encontro das mudanças que estão a

ocorrer fora da universidade. Mensing critica o “modelo industrial de formação”¹⁰⁷ que tem sido o mais representativo e que se tem mantido inalterado desde há décadas (2) e relembra que, “ao acrescentar o multimédia, usar novas técnicas de storytelling e distribuir o produto pela internet não muda o modelo básico” (2). A autora sugere, por isso, que as escolas de jornalismo façam um exame rigoroso das suas práticas e considerem uma alternativa ao “modelo voltado para a transmissão”, “concebido para a indústria”. Mudando o foco da atenção da indústria para a comunidade pode “religar o jornalismo às suas raízes democráticas e tirar partido das novas formas de criação, produção, edição e distribuição” (2). Um “modelo orientado para a comunidade” colocaria o jornalista como um repórter, editor e facilitador na comunidade, o que faria com que as necessidades da comunidade tivessem prioridade e o jornalista se tornasse “parte de uma rede de relacionamentos”, que fosse enfatizada “a relação natural do jornalismo com a comunidade” (2). Mensing sugere algumas estratégias para implementar ao nível da formação:

“Trabalhar com os estudantes num laboratório de interrogação, investigar sobre a importância do jornalismo e experimentar formas de praticar jornalismo num ambiente em rápida reconfiguração poderia revigorar os cursos de jornalismo e encorajar conexões mais produtivas entre o trabalho dos professores, investigadores e praticantes” (2).

Os efeitos do multimédia e da convergência no ensino e nos *currícula*

Pavlik (2001; Pavlik, 2005), numa abordagem mais específica sobre os efeitos no ensino, identifica as cinco grandes áreas em que, considera, os “instrumentos do jornalismo” estão a ser transformados: “1) recolha e transmissão da informação; 2) armazenamento da informação, indexação e recuperação, especialmente de conteúdo multimédia; 3) processamento, produção e edição; 4) distribuição ou publicação; e 5) apresentação, exibição e acesso. Estas funções estão frequentemente interligadas e integradas em instrumentos técnicos únicos.” (193). Para o autor, as implicações destas transformações para o jornalismo sentem-se em quatro territórios: 1) a forma como ensinamos e investigamos jornalismo e comunicação, ou como os formadores fazem o seu trabalho; 2) o conteúdo

¹⁰⁷ Este modelo de formação centrado na indústria pode caracterizar-se genericamente por três padrões, que prestam um mau serviço aos estudantes neste novo ambiente: 1) o foco está na criação de profissionais, apesar das tendências no sentido da “desprofissionalização” e da contestação do sentido do termo ‘profissional’; 2) o foco no ensino das competências e técnicas que reforçam a comunicação num sentido; 3) o foco em socializar os estudantes para uma redação, por exemplo através dos estágios, (onde muitos nunca vão entrar) e menos em envolvê-los no questionamento crítico. Estas tendências separam artificialmente a teoria da prática, enfatizam mais as boas práticas do que as novas práticas e reduzem a capacidade dos estudantes para estarem totalmente preparados para um ambiente em mudança rápida (Mensing, 2010: 3).

do que ensinamos; 3) a estrutura das escolas e departamentos de jornalismo, bem como as universidades e outras instituições de ensino superior; e 4) as relações entre os professores de jornalismo e uma variedade de públicos, incluindo os estudantes, financiadores, competidores e outros (Pavlik, 2001: 213).

Esta última dimensão sente-se a vários níveis, que o autor aponta: o email, *softwares* de apresentação, cooperação internacional, o acesso contínuo aos professores (pensamos que o *Facebook* pode ser um exemplo deste acesso); a introdução de conteúdo multimédia e sites nas apresentações e a reestruturação dos curricula e do *staff* (meios digitais); a implementação e desenvolvimento do *elearning*, com a questão do espaço físico ultrapassada e novas possibilidades de, por exemplo, fazer o acompanhamento dos trabalhos dos estudantes (blogues e *Facebook*); o contacto e discussões online, a perda de centralidade do professor para um tutor acompanhante e o aluno passa de absorver factos para descobridor, intérprete e sintetizador de conhecimentos (213). Ou seja, a formação em jornalismo está em constante mudança, por força das transformações no jornalismo, mas também porque os meios digitais estão a mudar a forma como se ensina em geral.

Para este autor, contudo, trata-se menos de dominar as técnicas do que dominar as novas linguagens e os novos formatos:

“Embora as competências fundamentais necessárias a um jornalista que trabalhe num novo meio sejam uma boa capacidade para transmitir, escrever e editar, também é essencial compreender as capacidades e estética dos novos meios. Isto inclui desenvolver uma apreciação pela natureza interactiva dos meios digitais e em rede e aprender a pensar em novas formas para uma narrativa (*storytelling*) não linear ou multilinear” (213).

Huang *et alii* (2006), identificam quatro grandes áreas da convergência dos media que afectam directamente a forma como os jornalistas devem ser ensinados nas universidades: 1) a convergência de conteúdos; 2) a convergência de formatos (ou tecnológica); 3) a convergência empresarial (*corporate*); e 4) a convergência de papéis (226, 227). Para os autores, é a convergência de papéis que tem mais impacto na formação dos jornalistas, já que exige um conjunto mais vasto de competências, até ao limite do conceito (muito criticado) do “*one-journalist-fits-all-media*” ou do “*backpack journalist*” (228).

Dada a extensão e impacto destas mudanças, Huang *et alii* consideram que é uma “necessidade urgente” que a formação em jornalismo lide com estas questões e não adoptem a “estratégia de

esperar para ver” (224), o que, a longo a prazo, as colocará em desvantagem. Mas defendem ainda que o “pensamento crítico” é o factor essencial:

“Um curriculum ideal deveria equilibrar o peso das disciplinas direccionadas para as competências técnicas e das vocacionadas para o pensamento crítico, pendendo para as últimas. O pensamento crítico e as competências técnicas podem andar de mãos dadas em vez de competirem por tempo lectivo. Um curriculum equilibrado pode ajudar os estudantes a melhor recolher, produzir, editar e distribuir notícias com qualidade; a materializar as suas ideias de uma forma mais profissional e mais criativa; e a torná-los mais capazes a adaptar-se ao mercado, especialmente num cenário de crise económica” (Huang *et alii*, 2006: 255).

E a sala de aula assume aqui um papel essencial, enquanto o primeiro lugar onde os estudantes devem ser expostos à tecnologia própria do trabalho num sistema de “*cross-media*”, e devem familiarizar-se com ela, para que possam ser mais proficientes quando forem estagiários e nos seus futuros trabalhos. Ou seja, “as disciplinas de tecnologia não devem dominar a formação dos estudantes de jornalismo e não deve ser ensinada apenas pelo interesse da tecnologia. A tecnologia deve estar ao serviço do objectivo de fazer bom jornalismo” (255). Um outro aspecto essencial é o do trabalho em equipa: colaboração e cooperação. Desta forma, preparam-se para a convergência nas redacções. Estas estratégias implicam, naturalmente, preparação tecnológica por parte dos professores e abertura para soluções como “ensino em equipa”, o que, inevitavelmente, implica investimento financeiro por parte das instituições.

Mark Deuze (2004a) assinala igualmente a necessidade de preparar os estudantes para a convergência nas redacções, que é muito mais do que apenas uma questão técnica:

“O jornalista multimédia pode ser visto como um profissional que é competente e confiante ao trabalhar como um indivíduo no contexto de uma indústria em convergência – o que implica flexibilidade ao pensar e agir sobre o processo de mudança e adaptação – e, ao mesmo tempo, é uma parte de um colectivo em que vários, se não a maior parte, dos seus colegas sentem-se stressados, desconfiados e até mesmo ameaçados pelos processos contínuos de computadorização e convergência” (Deuze, 2004a: 149).

Ou seja, é preciso aprender a compreender e lidar com todo este contexto organizacional em mudança, o que não se pode resumir a aprender tecnologia, e em que “uma abordagem num sentido” nunca poderá funcionar. Por isso, o autor aponta cinco estratégias que as escolas, cursos, docentes e estudantes podem adoptar: 1) pensar duas vezes antes de colocar as tecnologias e as técnicas como os princípios fundadores de um *curriculum* em convergência: 2) focarem-se explicitamente na compreensão da lógica do multimédia; 3) permitir que a convergência seja contestada (por docentes,

estudantes, etc.), porque, na prática, vai sê-lo e isto vai dar às pessoas um sentido de participação no processo; 4) instigar uma atitude crítica em todos as formas de pensar/ensinar o multimédia; e 5) e dar mais importância à qualidade da interacção entre os jornalistas, professores e estudantes das (antigas) áreas (rádio, televisão, jornais, agências, revistas, online, mas também relações públicas, marketing e comunicação estratégica), já que, mais à frente nas suas carreiras, é bem possível que haja a expectativa de que não se olhem como competidores, mas como colegas (149). Esta ideia de maior comunicação foi já referida antes e parece ser recorrente entre os autores que se debruçam sobre esta questão.

Mais recentemente, Cochie (2008) procurou perceber as alterações curriculares em 411 escolas de jornalismo nos EUA e chegou à conclusão de que os *curricula* estão de facto a mudar, especialmente no sentido da convergência e formação multimédia, o que pode ser feito através de uma remodelação drástica ou, no imediato, acrescentado componentes do digital a UC que já existem. As alterações estão dependentes do apoio das instituições e do próprio corpo docente e, naturalmente, dos recursos financeiros.

Cochie deixa uma lista de “boas práticas” a adoptar pelas escolas. Começar a conversar sobre o assunto, mas não perder de vista os fundamentos do curso, e criar prioridades quanto às competências que se deseja ensinar aos estudantes. Contratar docentes especializados em convergência. Começar à procura de professores que tenham um interesse activo neste tópico e que são formados em jornalismo multimédia. Criar um Conselho Consultivo com profissionais, membros do corpo docente, alunos e ex-alunos. Iniciar a formação dos docentes, começando por *workshops* internos, tutoriais online e o envio dos docentes a conferências que tenham por foco a formação em media online. Conversar com os estudantes: é importante compreender do que é que andam à procura, em termos da sua formação em comunicação e podem ter boas ideias sobre como implementar mais convergência no curriculum. Utilizar o que já existe: não é preciso construir uma redacção “em convergência” completamente nova, basta usar uma sala de aula com acesso à internet, usar docentes de outros departamentos que percebam de tecnologia e contactar empresas de media para marcar visitas de estudo. Desenvolver um plano de avaliação, para ter uma forma de saber se as estratégias estão a funcionar, seja através de questionários ou entrevistas ou recolhendo *feedback* entre os actores envolvidos (Cochie, 2008).

Sarachan (2011) preocupou-se precisamente com esta vertente, a da avaliação das estratégias que têm sido accionadas para implementar a convergência nos *curricula* de formação em jornalismo, tendo em vista que as escolas podem beneficiar com o conhecimento das práticas e resultados umas das outras. Para isso realizou uma investigação junto de 110 cursos, o que lhe permitiu perceber as soluções que existem, as opções, ferramentas e tendências emergentes.

São de diversa ordem as escolhas que as escolas têm de fazer, para procederem à adaptação dos seus *curricula*: conteúdos a ensinar, nome das disciplinas, como avaliar os estudantes ou como escolher *softwares* ou sistemas operativos. E o ponto de partida é o de que há, de facto, variações entre os cursos, um fenómeno com diversas explicações:

“Para formar estudantes para a indústria, os departamentos/escolas de jornalismo e comunicação lutam com a implementação de um curriculum de convergência. Uma formação em convergência representa uma mudança filosófica e pedagógica que combina as melhores práticas profissionais com o conhecimento tecnológico, para ajudar os estudantes a aprender as competências requeridas para a, cada vez mais baseada na internet, prática da comunicação, do jornalismo, ao vídeo, às redes sociais. Contudo, devido a constrangimentos financeiros, uma lealdade variável à indústria e o cepticismo e medo da tecnologia de alguns professores, os cursos variam no seu progresso na adaptação à convergência” (Sarachan, 2011: 160).

Tal como aconteceu com os autores que citámos antes, também Sarachan adverte para os perigos de “tratar os novos media como um caminho separado”, “já que isso coloca a tecnologia como o elemento definidor do *curriculum*” (162). Por isso, a tecnologia pode ser implementada, implicando diferentes graus de mudança nos planos de estudo: de forma estática, suplementar ou realinhada. Ou seja, o curriculum pode ficar inalterado, podem ser-lhe acrescentadas novas disciplinas e técnicas ou toda a sua filosofia e estrutura do são revistas. Estas são, uma vez mais, escolhas influenciadas pelos recursos financeiros e o comprometimento da equipa docente. E a sugestão é trabalhar de forma sustentada:

“Em vez de complicar os assuntos, ao desenvolver um curriculum para lá dos recursos disponíveis, pode ser mais eficiente um esforço em combinar formas de media (...) Um curriculum em convergência deveria ser baseado na ‘interdisciplinaridade’, em vez de uma abordagem multidisciplinar, visto que não é desejável tornar o curriculum demasiado vasto e pesado (...) A filosofia por detrás da interdisciplinaridade – a de que os campos de estudos sejam integrados pela identificação de elementos comuns – oferece um mapa para abordar as semelhanças e diferenças essenciais na comunicação de massas” (162).

Na essência, transparece a ideia de que as ferramentas específicas que são utilizadas podem não ser tão importantes, como a capacidade de nos movermos entre elas, logo, para o autor, as escolas “têm a responsabilidade de preparar os estudantes para serem proficientes na sua capacidade de aprender novas competências tecnológicas que lhes vão ser requeridas no local de trabalho” (172).

Trata-se, enfim, como fomos evidenciando de várias formas ao longo deste ponto, menos uma questão de aprender novas tecnologias e *softwares*, e mais uma questão de aprender a pensar numa lógica multimédia e a desenvolver a versatilidade suficiente para procurar soluções em ambientes em mudança. E, no fim, mantém-se como primordial o que não pode ser negligenciado no ensino do jornalismo:

“No jornalismo, por muito que o mundo mude, há sempre coisas que nunca deveriam mudar, entre as quais verificar os factos rigorosamente; confiar em fontes conhecidas e respeitáveis; apresentar os factos de forma imparcial; colocar questões duras; e aderir aos padrões éticos mais elevados. Mas algumas coisas têm de mudar, ou mudarão inevitavelmente, para melhor ou pior, coisas como as ferramentas o jornalista moderno” (Pavlik, 2001: 188).

Em síntese...

- em resultado de todas as transformações que têm vindo a ocorrer no Jornalismo e que fomos retratando, é importante que a formação em Jornalismo reequacione também ela o seu papel e os moldes em que pode/deve continuar a realizar-se;
- são vários os autores que reflectem sobre este processo de realinhamento ou remodelação do ensino e apresentam diversas propostas;
- sobre as propostas sugeridas, um dos eixos que identificámos na literatura defende um recentramento do Jornalismo, e por consequência da formação, na comunicação com os cidadãos e de aproximação à comunidade, em diálogo com a sociedade;
- uma outra linha de reflexão centra-se da adaptação dos curricula ao digital, integrando as lógicas de convergência e do multimédia;
- uma boa forma de os projectos de ensino repensarem os cursos seria a da partilha de experiências e resultados entre si.

3.4 A medição da qualidade da formação em Jornalismo: abordagens e características de alguns modelos tidos por referência

Este quarto e último ponto do Capítulo 3 trata a questão da avaliação da formação em Jornalismo, central nesta dissertação. Esta é uma questão cada vez mais fundamental quando se trata a formação em Jornalismo, em particular a formação ao nível do Ensino Superior. Já numa investigação realizada em 1996, Fedler *et alii* sugeriam, a partir dos resultados, oito estratégias que os cursos de jornalismo poderiam adoptar para melhorar o seu estatuto na academia, sendo que uma delas era, precisamente, a de procurar obter acreditação, o que implica passar por processos de avaliação (Fedler *et alii*, 1998: 38)¹⁰⁸. Acreditamos que com as mudanças que ocorreram desde então, nomeadamente com o aumento da oferta, para o caso português, esta necessidade ganha mais relevo.

O nosso tratamento deste tema vai fazer-se na linha da abordagem que desenvolvemos no Capítulo 2, quando discutimos a qualidade em Jornalismo. Vamos fazê-lo (no ponto 3.4.1) a partir de três modelos, apontando os seus atributos e dimensões: o modelo proposto pela European Journalism Training Association, através da Declaração de Tartu¹⁰⁹ (contexto europeu); a proposta do Accrediting Council for Journalism and Mass Communication Education (contexto norte-americano); e ainda a o Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo (desenvolvido tendo em vista os países em desenvolvimento e democracias emergentes)¹¹⁰. Sempre que julgemos necessário, procuraremos esclarecer o sentido em que utilizamos alguns conceitos típicos desta área (e da avaliação do ensino), apenas com o objectivo de clarificar o seu uso, reservando para a parte final deste ponto a discussão de alguns aspectos que suscitem mais dificuldades quando se trata de implementar processos de avaliação e certificação.

De seguida (3.4.2), tentaremos comparar os três modelos apresentados, sujeitá-los aos testes de Shapiro (2008), numa tentativa de adaptação para este contexto, e discutir algumas das dificuldades que se colocam à avaliação da formação ao nível do Ensino Superior.

¹⁰⁸ As outras estratégias sugeridas são: tornarem-se mais centrais para a missão das instituições em que estão integrados; servir um largo número de estudantes; recrutar estudantes mais talentosos; fazer mais para ajudar os estudantes a encontrarem emprego; melhor o seu registo de actividade académica; desenvolver cursos únicos, que não repliquem formatos já existentes; enfatizar mais a formação intelectual do que vocacional (Fedler *et alii*, 1998: 38).

¹⁰⁹ <http://www.ejta.eu/index.php/website/projects/>

¹¹⁰ Um trabalho interessante que cuja referência deixamos, mas não vamos articular nesta discussão, é o número de Setembro de 2005 dos Cahiers du Journalisme, dedicado ao tema “*La certification internationale des centres de formation au journalisme*” (_____, 2005).

3.4.1 Três modelos de referência em três geografias (Europa, Estados Unidos da América e África)

Vamos ilustrar o debate sobre a avaliação em Jornalismo com a apresentação de três modelos específicos para a área, sendo que no caso do ACEJMC estamos a falar também de uma actividade de acreditação (voluntária) dos projectos de ensino. Como veremos, apesar de não serem iguais, na forma como são pensados nem nos critérios que privilegiam, possuem aspectos em comum, nomeadamente o facto de todos colocarem a tónica na importância da formação em Jornalismo para a qualidade do Jornalismo e da Democracia.

European Journalism Training Association (EJTA): a avaliação das competências dos estudantes

Este modelo é construído a partir da enumeração de um conjunto de competências, cada uma especificada num conjunto de indicadores e não é pensado apenas tendo em vista o Ensino Superior. De acordo com esta proposta, os estudantes de Jornalismo devem ser ensinados, partindo do princípio de que devem servir o público ao: proporcionar aos cidadãos uma visão do panorama político, económico e sócio-cultural; estimular e fortalecer a democracia a todos os níveis; estimular e fortalecer a prestação de contas (*accountability*) ao nível pessoal e institucional; e ao fortalecer as possibilidades de os cidadãos fazerem escolhas nos contextos sociais e pessoais. Tudo isto será tarefa dos jornalistas, que devem sentir-se responsáveis pela garantia da liberdade de expressão; devem respeitar a integridade dos indivíduos; devem ser críticos em relação às fontes de informação e independentes de interesses; e devem trabalhar de acordo com os padrões éticos da profissão. Trata-se assim, na nossa opinião, de um “modelo orientado para o cumprimento de objectivos”.

O cumprimento de objectivos é, efectivamente, a definição de qualidade mais utilizada ao nível do ensino superior: “A qualidade não faz sentido se não em relação com o objectivo do produto ou serviço” (Green, 1994a: 25). Aqui, a qualidade é julgada em função do grau com que um produto ou serviço vai ao encontro dos objectivos estabelecidos. Neste caso, já há um modelo para determinar qual deve ser a especificação para um produto ou serviço de qualidade¹¹¹. A perspectiva da qualidade

¹¹¹ Encerra também uma perspectiva evolutiva, no sentido em que reconhece que os objectivos podem mudar ao longo do tempo, e permite avaliar a qualidade a vários níveis (UC, projecto, instituição, sistema). O problema aqui está, precisamente, na definição dos objectivos, já que todos os

como eficácia¹¹² em atingir objectivos institucionais é uma especificação da versão anterior. Uma instituição tem qualidade quando define claramente a sua missão (ou objectivo) e é eficiente e eficaz ao atingir esses fins. Este modelo tem implicações importantes para o ensino superior, na medida em que alarga o espectro de assuntos que podem ser considerados relevantes para o debate sobre a qualidade, incluindo áreas como a eficiência no uso dos recursos ou a gestão eficaz (Green, 1994a: 26)¹¹³.

Para que se possam cumprir os objectivos propostos pela EJTA, nestes termos, no final da sua formação os estudantes terão que possuir um conjunto de 10 competências, a saber: reflectir sobre o papel social e nos desenvolvimentos do/no jornalismo; encontrar assuntos e ângulos relevantes, em função do público ou objectivos de produção de um determinado meio ou diferentes media; organizar e planear o trabalho jornalístico; reunir informação rapidamente, usando as técnicas usuais de recolha e métodos de pesquisa; seleccionar a informação essencial; estruturar a informação de forma jornalística; apresentar a informação em linguagem apropriada e num formato jornalístico eficaz; avaliar e responder pelo trabalho jornalístico; cooperar numa equipa ou contexto editorial; trabalhar num meio/organização profissional ou como *freelancer*¹¹⁴. Os indicadores correspondentes a cada competência são explicitados no Quadro 3.1 (ver Apêndice 2).

intervenientes têm a sua visão. Quem deverá, então defini-los: o governo? Os estudantes? Os empregadores? Os gestores das instituições? Os académicos? (Green, 1994a). Se calhar, todos, dizemos nós, ainda que com visões por vezes contrastantes, mas não necessariamente incompatíveis.

¹¹² A “eficácia” é uma medida de correspondência entre os objectivos propostos e o seu sucesso. Não podemos esquecer é que é sempre possível atingir objectivos fáceis, ou seja a qualidade no ensino superior não pode ser apenas função do sucesso em termos de *output*, mas tem de envolver um julgamento sobre a dificuldade ou exigência dos objectivos (*input*) (Frazer, 1994: 110). Já a “eficiência” é uma medida dos recursos utilizados (custos) para atingir os objectivos propostos, mas é importante não confundir qualidade com eficiência: objectivos com baixos padrões podem ser atingidos com baixo custo (Frazer, 1994: 110). E não é por isso que essa eficiência corresponderá a um ensino de qualidade.

¹¹³ No caso português, a missão das instituições de ensino superior está genericamente definida pela Lei (Assembleia da República, 2007): “O ensino superior tem como objectivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional”. Não se encontra neste documento uma definição do que entendo por ensino de qualidade, mas estabelece no Artigo 147.º que “as instituições de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de auto-avaliação regular do seu desempenho” e que “estão sujeitas ao sistema nacional de acreditação e de avaliação, nos termos da lei, devendo cumprir as obrigações legais e colaborar com as instâncias competentes”. O Decreto-Lei n.º 107/2008 (Governo, 2008) estipula, nos Artigos 52.º e 53.º, que a “acreditação de um ciclo de estudos consiste na verificação do preenchimento dos requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento”, a qual “abrange todos os estabelecimentos e de ensino superior e todos os ciclos de estudos” e “realiza-se no quadro do sistema europeu de garantia de qualidade no ensino superior” e “compete a uma agência de acreditação a criar e regular através de diploma próprio”. Retomaremos, mais à frente, a questão da avaliação do ensino superior em Portugal.

¹¹⁴ <http://www.ejta.eu/index.php/website/projects/>

Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication (ACEJMC): o cumprimento de padrões

Relativamente à proposta do ACEJMC (contexto norte-americano), esta consiste em nove padrões (*standards*), operacionalizados em indicadores e verificáveis através da “comprovação” (ver Quadro 3.2, Apêndice 3) e é já vocacionado para a certificação/acreditação¹¹⁵ da formação académica. A ACEJMC aponta ainda um conjunto de Princípios da Acreditação (adoptados em 2000 e revistos em 2009) que regem a sua actividade. Logo à partida, defendem que “a missão das profissões do jornalismo e da comunicação de massas numa sociedade democrática é a de informar, esclarecer e defender a liberdade de expressão e de imprensa” e, como tal, “procuram facilitar às pessoas o cumprimento das suas responsabilidades como cidadãos que pretendem governar-se a eles próprios”. Deverão ainda procurar “ajudar as pessoas a proteger, obter e promover os seus direitos e interesses, nas suas vidas pessoais, no seu trabalho e no seu serviço filantrópico, no comércio e na indústria e nas suas profissões”.¹¹⁶ Para realizar esta tarefa, é crucial que estes profissionais compreendam e reflectam “a diversidade e complexidade das pessoas, das perspectivas e crenças numa sociedade global e nas comunidades multiculturais que servem”. Para o ACEJMC, os cursos que pretendem ser acreditados deverão desenvolver um *curriculum* e uma formação que “edue o corpo docente e prepare os estudantes com o conhecimento multicultural, os valores e as competências essenciais à prática profissional”. Neste contexto, dá-se relevância aos esforços para assegurar a representatividade das mulheres e de diversas raças e etnias, tanto no corpo docente como discente, bem como ao empenho em expandir as oportunidades destes estudantes de entrarem no mercado de trabalho.

Há ainda preocupações relativamente ao equilíbrio dos conteúdos curriculares, enquanto factor da qualidade dos cursos. Indica-se, por isso, que haja equilíbrio entre unidades curriculares vocacionadas para a preparação para a profissão e outras dedicadas à cultura geral (*liberal education; liberal arts and sciences*)¹¹⁷. Do mesmo modo, sugere-se aos cursos de comunicação e jornalismo que aconselhem os estudantes no sentido de adquirirem experiência supervisionada nos media universitários (*campus media*) e em contextos profissionais (*professional internships*). O valor da formação geral em artes e

¹¹⁵ Um conceito frequentemente associado à auditoria de qualidade é a “acreditação”: “A acreditação assegura a comunidade educacional, o público em geral e outras agências ou organizações que uma instituição ou curso (a) tem objectivos educacionais apropriados e claramente definidos, (b) mantém condições nas quais o cumprimento destes objectivos pode ser razoavelmente esperado, (c) está, de facto a cumpri-los de forma substancial e (d) é expectável que continue a fazê-lo” G.Chernay, 1990 (cit por Frazer, 1994: 112).

¹¹⁶ <http://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/PRINCIPLES.SHTML>

¹¹⁷ O Accreditation Council chega mesmo a definir o número de horas que cada componente deverá ter no plano curricular.

ciências é, de resto, considerado fundamental para a “formação profissional em jornalismo”. A formação (*professional education*) deve aplicar “o conhecimento e perspectivas das disciplinas de artes e ciências à compreensão do mundo moderno e à evolução e funcionamento de diversas comunidades na sociedade”.

Quanto à missão da formação em Jornalismo, deveria passar por preparar os estudantes com um conjunto de conhecimentos e treino em carreiras, nas quais terão de prestar contas (*be accountable*): ao público, “do seu conhecimento, ética competência e serviço”; aos “cidadãos, clientes ou consumidores, das suas competências e da qualidade do seu trabalho”; e aos “empregadores, do seu desempenho”.

A realização destes princípios implica, para o Accreditation Council, que os indivíduos com formação académica em Jornalismo de qualquer área ou especialização estejam cientes de um conjunto de valores essenciais e competências e sejam capazes de cumprir um conjunto de “especificações”.¹¹⁸

A utilização da terminologia “padrão” (*standard*)¹¹⁹ levar-nos ia a pensar que este seria um modelo de avaliação assente no critério da “conformidade com um padrão”, mas, na verdade, a especificação de uma “missão” remete-nos, uma vez mais para um modelo centrado no “cumprimento de objectivos”.

Numa lógica de promoção da aprendizagem, experimentação e inovação, os *curricula* e o ensino são avaliados, como referimos, a partir de “provas” (*evidence*) e espera-se que os cursos que pretendem

¹¹⁸ - compreender e aplicar os princípios e leis da liberdade de expressão e da imprensa do país em que a actividade é exercida, mas receber também instrução e compreender a amplitude de sistemas de liberdade de expressão no mundo, incluindo o direito de ser dissidente, de monitorizar e criticar o poder, e de reunião e petição pela reparação de injustiças;

- demonstrar compreensão da história e do papel dos profissionais e das instituições para a configuração das comunicações;

- demonstrar compreensão do género, raça, etnicidade, orientação e, quando apropriado, se outras formas de diversidade na sociedade, na sua relação com a comunicação de massas;

- demonstrar compreensão da diversidade de povos e culturas e do significado e impacto da comunicação de massas na sociedade global;

- compreender conceitos e aplicar teorias no uso e apresentação de imagens e informação;

- demonstrar compreensão dos princípios éticos da profissão e trabalhar eticamente na busca da verdade, precisão, justiça e diversidade;

- pensar criticamente, criativamente e independentemente;

- fazer investigar e avaliar a informação através dos métodos mais adequados às profissões da comunicação em que estejam a trabalhar;

- escrever correctamente e claramente nas formas e estilos mais apropriados às profissões da comunicação, e objectivos que servem;

- avaliar criticamente o seu próprio trabalho e dos outros, relativamente à precisão e justiça (equilíbrio), clareza, adequação do estilo e correcção gramatical;

- aplicar conceitos numéricos e estatísticos básicos;

- aplicar ferramentas e tecnologias apropriadas às profissões da comunicação em que trabalham.

¹¹⁹ Encontramos frequentemente referência a “padrões” (*standards*), que são afirmações que definem o limiar que deve ser atingido antes que uma determinada formação possa ser oferecida ou que uma qualificação seja atribuída. Para um determinado nível (grau de ensino), as afirmações podem ser sobre: os objectivos, ou seja o conhecimento, compreensão, competências e atitudes que se pretende que os estudantes obtenham; e/ou as instalações, ou seja, a equipa docente, edifícios, bibliotecas, equipamento disponível para auxiliar os estudantes a atingir os objectivos; e/ou o sucesso, ou seja o conhecimento, compreensão, competências e atitudes efectivamente atingidos por estudantes bem sucedidos (Frazer, 1994: 109, 110). Em última análise, o que interessa é o que os estudantes são realmente capazes de fazer e não o sítio onde estudaram. Na verdade, é bem sabido que o prestígio das instituições em muito define a avaliação que, pelo menos em primeira instância e espontaneamente, é feita dos licenciados, quer pelo mercado de trabalho quer pela sociedade em geral.

acreditação implementem sistemas de auto-avaliação, para aferir o conhecimento dos estudantes acerca dos valores e competências da profissão (o Council defende uma avaliação ao nível da Unidade Curricular ou ano e não ao nível individual), um processo que deve ser guiado por três critérios: consciencialização (familiaridade com informação específica, como factos, conceitos, teorias, leis e normas, processos e efeitos); compreensão (assimilação e compreensão de informação, conceitos, teorias e ideias); e aplicação (capacidade para relacionar e aplicar competências, informação, conceitos, teorias e ideias à execução de tarefas). E, neste contexto, a aprendizagem dos estudantes é avaliada para: desenvolver o *curriculum*, melhorar o ensino e elevar a aprendizagem; documentar o que os estudantes aprenderam; e proporcionar uma lógica de prestação de contas (*accountability*). E, é claro, para facilitar a consistência e justiça dos juízos do Council. Esta entidade reconhece o tempo e esforço financeiro envolvido nestes procedimentos de auto-avaliação e na recepção da sua equipa e compromete-se a tornar a tarefa o mais fácil possível, trabalhando de forma concentrada possível. O Quadro 3.2 resume os padrões e indicadores supostos por este modelo.¹²⁰

Já Seamon (2010) tomou por referência as investigações que avaliaram as diferenças entre os cursos acreditados e não acreditados pelo ACEJMC e concluiu que “nenhuma descobriu provas de que os cursos acreditados são fortemente ou claramente superiores aos cursos não acreditados” e que “normalmente encontram muito mais semelhanças do que diferenças”, o que faz com que conclua que “a acreditação pela ACEJMC é uma credencial cuja reputação excede o seu real benefício” (Seamon, 2010: 10). Não significa isto que o autor não veja sentido ou vantagens nos processos de acreditação, mas aponta algumas dificuldades colocadas por este modelo: “Embora a ideia de um processo formal através do qual os cursos possam ser avaliados e ‘certificados’ como tendo elevada qualidade seja bem-intencionado, a operacionalização dessa ideia provou ser difícil. Alguns dos padrões de acreditação que o ACEJMC definiu como os mais importantes (diversidade e um *curriculum* em ‘*liberal arts*’) resultaram em capítulos controversos da história da acreditação” (17). Uma explicação para as semelhanças entre os cursos certificados e não-certificados poderá ser encontrada num

¹²⁰ Como referimos, o modelo supõe ainda, para além dos padrões e indicadores, um outro critério, o da prova (*evidence*), que pode implicar a apresentação de documentação, visitas às instalações, equipamento, observação de actividades, encontros e entrevistas com os administradores ou membros do corpo docente, estudantes e instituições empregadoras ou de acolhimento de estagiários. Este modelo com base em nove padrões foi adoptado em Setembro de 2003 e entrou em utilização em Setembro de 2004, para ser aplicado a partir do ano lectivo 2005-2006. Pode ser consultado aqui: <http://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/STANDARDS.SHTML>. O modelo anterior baseava-se em 12 padrões e pode ser consultado aqui: <http://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/STANDARDSOLD.SHTML>. Há ainda a registar que este modelo apresenta algumas especificações (poucas) para a certificação de cursos de mestrado e doutoramento.

fenómeno simples: os cursos não certificados modelam, directa ou indirectamente, os seus *curricula* à imagem dos que foram certificados (18). Seamon defende ainda que o facto de apenas uma pequena percentagem de cursos nos EUA procurarem a acreditação dever ser alvo de reflexão e investigação, bem como uma comparação entre as capacidades entre os licenciados dos cursos acreditados e não acreditados (18).

Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo: aferição de Centros de Excelência e um modelo para o ensino, baseado em competências

Neste caso, entendemos considerar em conjunto dois modelos, que correspondem a duas actividades desenvolvidas pela UNESCO, de 2005 a 2007, dirigidas aos países em desenvolvimento de democracias, em particular o caso dos países africanos. Trata-se de um modelo para avaliação da qualidade das instituições de formação (“centros de excelência”) em África, uma avaliação que foi levada a cabo e cujos resultados foram publicados e disseminados (Berger & Matras, 2007; Berger, 2008) e a proposta de um modelo para o ensino do jornalismo (UNESCO, 2007)¹²¹.

No que toca à avaliação da qualidade das instituições de formação, envolveu a visita a 34 instituições, tendo sido identificados 12 potenciais Centros de Excelência e outras nove como potenciais Centros de Referência. Foram considerados como essenciais três critérios (representam grandes áreas de avaliação): o *curriculum* e a capacidade institucional; o serviço público e profissional, relações externas e reconhecimento; e o plano de desenvolvimento, estratégia e potencial. Para cada critério foram identificados um conjunto de indicadores, operacionalizados sob a forma de questões ou pedidos de informação colocados às instituições. O Quadro 3.3 apresenta um resumo da informação (ver Apêndice 4).

Tal como documenta o relatório, este não foi um processo isento de dificuldades, ao nível da concepção, recolha e análise dos dados (Berger & Matras, 2007) e foi exigente, no sentido de se assegurar a “credibilidade e aceitabilidade” (Berger, 2008: 156) dos resultados, até pela natureza de um dos propósitos desta avaliação: “O posicionamento de qualquer escola de jornalismo mudará com o tempo, mas o objectivo deste projecto foi o de identificar aquelas com reais perspectivas de

¹²¹ A UNESCO tem desenvolvido um trabalho consistente na área da formação em jornalismo, de que são testemunho os vários trabalhos publicados sob a sua égide (Mogekwu, 2000; Ocholi & Lisosky, 2002; UNESCO, 2005a; UNESCO, 2002; UNESCO, 2003; UNESCO, 2004; UNESCO, 2005; UNESCO, 2006).

crescimento sustentável e impacto e, por isso, boas candidatas para investimento de doadores” (157). Mas independentemente de todas as questões ou controvérsias eventualmente levantadas, parece claro que os resultados apontam para um aspecto que fomos referindo antes e que é de grande importância para a compreensão do que é o jornalismo e de qual é ou pode ser o seu papel na sociedade: “(...) os resultados sublinham que nem toda a formação em jornalismo à volta do mundo é igual” (158), certamente porque, acrescentamos nós, o mundo não é igual.

Relativamente ao **Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo**, não é um modelo de avaliação da formação, mas antes uma proposta para a criação de cursos e *curricula*, e surge na sequência de um conjunto de pedidos de orientação endereçados à UNESCO, por parte de países membros que queriam criar cursos de Jornalismo, tendo sido o *curriculum* detalhado apresentado em Singapura, em 2007, no I Congresso Mundial sobre a Formação em Jornalismo. O modelo destina-se a cursos de formação inicial, mestrado e doutoramento e organiza-se, em traços gerais, em torno de fundamentos e competências e é muito minucioso, no sentido em que fornece um programa detalhado das várias Unidades Curriculares, dos módulos que as constituem, carga horária, sugestões de bibliografia e metodologias de avaliação.

Vale a pena determo-nos um pouco nos fundamentos e objectivos desta proposta, que se alicerça numa perspectiva segundo a qual “o objectivo primordial da maioria dos jornalistas é servir a sociedade, informando o público, fiscalizando o exercício do poder, estimulando o debate democrático e, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento político, social, cultural e económico” (UNESCO, 2010: 6). E para que este propósito seja alcançado, a formação em jornalismo tem um papel fundamental a desempenhar e deve considerar um conjunto de objectivos¹²², de entre os quais

¹²² São estes os objectivos propostos: “ensinar a identificar notícias e reconhecer fatos de interesse em um ambiente complexo de dados e opiniões; ensinar a conduzir uma apuração jornalística; ensinar como escrever, ilustrar, editar e produzir material para diferentes formatos de mídia (jornais e revistas, rádio e televisão, e meios online e multimídia) para públicos também heterogêneos. Uma boa formação deve fornecer aos estudantes conhecimento e treinamento suficientes para que reflitam sobre a ética do jornalismo, suas boas práticas e sobre o papel do jornalismo na sociedade. Eles também devem aprender sobre a história do jornalismo, a legislação da comunicação e da informação e sobre a economia política da mídia (incluindo tópicos como propriedade dos meios, estrutura organizacional e competição). Os cursos devem ensinar como cobrir questões sociais e políticas de importância particular para o próprio país por meio de disciplinas ministradas em parceria com outros departamentos da faculdade ou universidade. O ensino do jornalismo deve garantir aos estudantes a aquisição de conhecimentos gerais amplos, bem como conhecimento especializado em um campo que seja importante para o jornalismo. Deve assegurar igualmente que os alunos desenvolvam – ou que tenham como pré-requisito – a habilidade linguística necessária para o trabalho jornalístico, incluindo, onde se fizer necessário, a habilidade de trabalhar com línguas indígenas ou vernáculos locais. O ensino de jornalismo deve preparar os estudantes para se adaptarem ao desenvolvimento tecnológico e a outras mudanças nos meios de comunicação” (UNESCO, 2010: 6,7).

destacamos, pela temática desta dissertação, o dever de prepararem os estudantes para se adaptarem às mudanças que vão ocorrendo nos meios de comunicação, nomeadamente as tecnológicas.

Partindo do princípio de que “o ensino do jornalismo é oferecido de formas diferentes, por organizações diferentes, com tradições educacionais e recursos também diferentes, em diversos contextos, circunstâncias e culturas, sob as mais variadas condições políticas” (UNESCO, 2010: 7), o propósito do modelo será o de fornecer uma estrutura básica, adaptável a vários contextos, como o da formação profissionalizante, mas assumindo que “o estudo em cursos universitários deva continuar como a fonte básica para a formação profissional no campo do jornalismo” (7) e salvaguardando o pressuposto da adaptação da proposta às condições locais. Assume-se ainda que “os *curricula* estão direccionados à formação de estudantes para a prática do Jornalismo. Eles não foram concebidos para preparar os estudantes para estudos académicos sobre como pessoas e organizações se comunicam por meio dos media de massa” (7), o que não invalida que se estimule o espírito crítico. O que implica é que o modelo “não inclui disciplinas de estudos de comunicação de massa ou estudos de cinema, estudos da informação, relações públicas ou publicidade” (7), matérias que se considera deverem ser ensinadas separadamente.

Ora, estas linhas orientadoras encerram uma posição relativamente ao ensino do Jornalismo – centrado no Jornalismo e na sua prática e sem relação com as restantes áreas da comunicação – bastante vincada e que não coincide, por exemplo, com o modelo mais comum em Portugal (e em vários outros países) como veremos no próximo Capítulo, e recorda-nos algumas dicotomias anteriormente apontadas (jornalismo vs comunicação; curriculum integrado vs não integrado).

Para os criadores desta proposta, o ensino universitário do Jornalismo organiza-se habitualmente em torno de três eixos curriculares: as normas, valores, ferramentas, padrões e práticas do Jornalismo; os aspectos social, cultural político, económico, legal e ético da prática jornalística, nacional e internacionalmente; e o conhecimento do mundo e os desafios intelectuais ligados ao Jornalismo.

O primeiro eixo diz respeito ao processo de produção jornalística e é visto pelos autores como “o coração de qualquer programa de preparação para as carreiras do jornalismo” (8), embora defendam a necessidade de aliar à prática uma componente de “reflexão” (8), apontando como um ponto fraco de grande parte das instituições a “incapacidade de reconhecer em que grau” as disciplinas mais teóricas devem integrar os *curricula* de jornalismo. “Do outro lado desta equação”, está aprendizagem sobre as técnicas e os equipamentos, que deverá estar a cargo de profissionais com estatuto de

docentes, e deve integrar características como estágios curriculares e parcerias com empresas de media, que podem resultar em actividades como seminários práticos, mas também outras dimensões: “As empresas mediáticas deveriam ser encorajadas, de um lado, a dar condições de tempo para que seus jornalistas possam melhorar sua formação, frequentando um curso universitário. E, de outro lado, oferecer aos professores de jornalismo a oportunidade de reciclar suas competências profissionais” (8). Ora, reportando-nos uma vez mais ao que anteriormente dissemos sobre o debate sobre a formação em jornalismo organizado em dicotomias, parece-nos estar aqui bem patente uma das mais presentes na literatura e nos diversos debates - a clássica teoria vs prática – percebendo-se aqui um pendor para a formação técnica, embora os autores manifestem, como veremos, uma preocupação em evitar este desequilíbrio.

O segundo eixo da organização curricular do ensino universitário do jornalismo diz respeito “aos contextos sociais e institucionais nos quais os jornalistas realizam o seu trabalho e faz uma conexão entre a prática jornalística e as outras actividades humanas afins” (8). As matérias leccionadas neste âmbito têm por objectivo reforçar “a identidade profissional, valores e objectivos, por meio da compreensão das funções democráticas e dos constrangimentos legais e éticos aos quais se submetem os jornalistas” (8).

Finalmente, para os autores do modelo, o terceiro eixo diz respeito ao “saber contemporâneo” (9), na perspectiva de que o estudo do Jornalismo “deve ser combinado com o estudo de matérias de outras áreas das humanidades e das ciências” (9).

A partir desta reflexão, propõem um conjunto de “fundamentos do jornalismo”, que devem funcionar com “pré-requisitos intelectuais e profissionais” (9), de entre os quais destacam:

“Capacidade de pensar criticamente, integrando habilidades de compreensão, análise, síntese e avaliação de conteúdos pouco familiares, e uma compreensão básica do conceito de evidência e dos métodos de pesquisa e apuração jornalística. Capacidade de redigir com clareza e coerência, utilizando os métodos narrativo, descritivo e analítico. Conhecimento de instituições nacionais e internacionais dos campos político, económico, cultural, religioso e social. Conhecimento de questões da actualidade e noções gerais de história e geografia” (UNESCO, 2010: 9)

Tomando por base os três eixos antes referidos, este conjunto de fundamentos e duas preocupações – uma ênfase na redacção e na cobertura jornalística e a não marginalização das disciplinas voltadas para o desenvolvimento teórico e intelectual – apontam então um modelo de competências da 1 à 6; o

padrão sobre o Jornalismo e Sociedade corresponde à competência 7; e o dos Conhecimentos à 8. Este tipo de organização curricular (em torno de competências) vai ao encontro do primeiro modelo de avaliação que apresentámos, que é, inclusivamente, citado pelos autores deste, o que fará supor que as suas orientações foram tidas em conta.

É de registar que este modelo tem suscitado algumas críticas, nomeadamente quanto à sua aplicabilidade. Freedman (2008) reconhece, antes de mais, o seu papel positivo, no sentido em que “ (...) oferece de facto um ponto de partida válido para o arranque de uma discussão sobre maneiras pragmáticas e efectivas de melhorar o ensino do jornalismo. Proporciona um ponto de alavancagem credível e apoiado ao nível multinacional para os educadores promoverem uma modernização curricular nos seus países e universidades. É um aval de um compromisso com a liberdade de imprensa como parte integral de um governo participado, transparente e da prestação de contas pública” (20). Contudo, aponta-lhe algumas dificuldades, nomeadamente a sua replicabilidade, com base numa perspectiva de relativismo cultural:

“(...) é evidente que o modelo não é nem pode realisticamente esperar-se que funcione como um modelo (*template*) replicável e exequível para cursos universitários. Certamente, alguns elementos são mais facilmente transportáveis e transformáveis por docentes e instituições a título individual; mas mesmo esses elementos têm de reflectir os padrões, expectativas e mandatos nacionais, baseados na cultura, história religião, política, economia e costumes sociais. Contudo, mesmo décadas de história partilhada (...) não significam que a sua formação em jornalismo possa ser ou deva ser idêntica (...)” (20).

O autor aponta alternativas que as escolas e os docentes poderão adoptar, para adaptarem ou mesmo substituírem o modelo em questão:

“(...) a missão de discussão detalhada sobre modelos de formação em jornalismo postulados em sistemas alternativos de imprensa – entre os quais, jornalismo para o desenvolvimento, jornalismo para a paz, jornalismo (cívico) público, ou jornalismo de causas -, cujos componentes podem ser mais apropriados para muitos países em desenvolvimento e democracias emergentes. Pode ser vantajoso para os professores de jornalismo ao nível internacional conceberem curricula abrangentes que valorizem e incorporem abordagens alternativas ao modelo ocidental e produzam modelos híbridos que incorporem os valores profissionais que são a pedra angular do jornalismo com a precisão, imparcialidade (*fairness*), equilíbrio e ética, ao mesmo tempo que reflectem as realidades das diferentes perspectivas sobre o papel da imprensa na sociedade” (Freedman, 2008: 21).

3.4.2 Um olhar sobre as três propostas e sobre as dificuldades de avaliação da formação

De entre os vários olhares cruzados que poderíamos lançar sobre os três modelos apresentados, optámos por fazê-lo em três tópicos: tentar percebê-los à luz da sua lógica de construção; procurando a aplicar-lhes os testes que Shapiro (2008) propõe para aferir a força de um modelo (Capítulo 2); e assinalando os eixos de força e os valores comuns que os constituem.

Relativamente ao **tipo de modelo** que estes três exemplos representam, diríamos que, apesar de haver recurso ao termo “padrão” (*standard*) na proposta do ACEJMC, estamos perante três modelos orientados para o cumprimento de objectivos¹²³. Quando olhamos para os indicadores que cada um propõe (Apêndices 2, 3 e 4) fica a ideia, que já sobressaía para os modelos de avaliação da qualidade do Jornalismo, de que se trata da soma de um conjunto de qualidades, sendo, efectivamente, muitas vezes difícil hierarquizá-las.

¹²³ Para além da perspectiva da qualidade avaliada a partir do cumprimento de objectivos (ou da eficácia em atingir esses objectivos) há outros entendimentos, que se traduzem num conjunto de concepções: a qualidade como “exclusividade”; como conformidade com um padrão; e em função do cumprimento das necessidades implícitas ou declaradas dos clientes.

O conceito tradicional de qualidade está associado à noção de proporcionar um produto ou serviço que é distintivo ou especial e que confere estatuto ao seu usuário ou portador. Aqui, está implícita a noção de exclusividade (Green, 1994a: 22).

Uma outra acepção, típica da indústria, baseia-se na conformidade com uma especificação ou padrão: aqui, o termo padrão é um termo neutro, uma base de medida que descreve uma determinada característica requerida num produto ou serviço e a especificação compreende um conjunto de padrões. A qualidade neste caso mede-se em termos da sua conformidade com a especificação e o controlo de qualidade implica testar um produto ou serviço para ver se corresponde aos padrões, rejeitando os que não estão em conformidade (Green, 1994a: 23). Esta definição tem uma vantagem em relação à anterior, quando aplicada ao ensino superior: dá a todas as instituições a oportunidade de aspirarem à qualidade, já que podem ser definidos padrões diferentes para diferentes tipos de instituição. Já as desvantagens deste modelo, são de diversa ordem: por um lado, não nos diz nada sobre os critérios usados para estabelecer os padrões, o que faz com que, a não ser que os padrões estejam em linha com o nosso entendimento sobre o que é significativo, possamos duvidar que um produto ou serviço tenham qualidade, ainda que estejam de acordo com as especificações; por outro lado, é um modelo estático, o que pode levantar dificuldades num mundo em mudança, particularmente se pensarmos nas novas tecnologias; finalmente, implica que a qualidade de um produto ou serviço pode ser medida a partir de um conjunto de padrões que podem ser facilmente mensuráveis e quantificáveis, o que não é necessariamente verdade no caso do ensino superior. O uso do termo padrão também pode levantar algumas dificuldades quando aplicado a este sector, porque neste campo é utilizado no sentido da excelência ou de um alto nível (dizer que o nível no ensino superior está a baixar tanto pode significar que é necessário menos para completar com aprovação uma UC ou que os estudantes estão a ter um nível inferior de desempenho, ainda que o padrão se mantenha o mesmo). É, por isso, muito importante que se defina muito bem o que se entende por padrão/nível (*standard*) (Green, 1994a: 24).

Uma outra perspectiva da qualidade vê-a como o cumprimento das necessidades implícitas ou declaradas dos clientes. Aqui, é crucial prever estas necessidades e conseguir criar um produto que vá ao encontro delas. Neste caso, a definição dos objectivos a cumprir deve ter em conta essas necessidades, embora não seja fácil defini-las. Dois problemas essenciais decorrem desta abordagem: saber quem é o cliente (estudantes ou empregadores) e quem é o utilizador do serviço (o estudante ou o estado, que o paga). Assim, o estudante é o produto, o consumidor ou ambos? (Green, 1994a: 26). Embora possa ser relativamente simples, tomando o estudante como o consumidor, identificar as necessidades físicas (uma boa biblioteca, residências, cantinas), o cerne da educação como serviço está na relação professor/aluno, no processo de ensino aprendizagem. É um sistema em que participam o produtor e o consumidor e que é único e individual. Assim, torna-se difícil definir e manter padrões de qualidade: trata-se de processos física e mentalmente intangíveis (Green, 1994a: 26). Alguns críticos interrogam-se também sobre a capacidade dos estudantes para saberem quais são as suas necessidades, pelo menos a longo prazo, já que lhes faltam conhecimento e experiência. É assim difícil perceber se estarão em posição de poder julgar: “satisfazer as necessidades dos estudantes não é mesmo que satisfazer os seus desejos” (Green, 1994a: 27). Para que esta definição de qualidade seja operacionalizável ao nível do ensino superior, não se poderá tomar, assim, como condição que sejam os clientes a definir as suas próprias necessidades.

No que toca à aplicação dos **testes de Shapiro** (2008), torna-se necessário, antes de mais, adaptá-los, visto que foram concebidos para avaliar a qualidade do Jornalismo e não da formação em Jornalismo. Não nos pareceu, contudo, uma tarefa excessivamente complicada. Relativamente à “clareza semântica”, parece-nos que qualquer um dos três modelos usa termos definidos com exactidão e claramente distintos uns dos outros, o que faz com que o espectro da sua utilidade possa ser alargado, julgamos nós, permitindo a sua utilização e adaptação a diferentes contextos de formação em Jornalismo (formação em serviço; cursos de Jornalismo; cursos de Ciências da Comunicação com especialização em Jornalismo; cursos universitários ou curso politécnicos). Quanto à “neutralidade em relação ao género”, parece-nos que é respeitada, no sentido em que permitem avaliar a qualidade do ensino nas várias plataformas/meios, mas também, adaptando agora este critério à situação específica da formação, pode ser utilizado para avaliar diferentes tipos de formação, como referimos para o critério anterior. A “utilidade interna” de qualquer um dos modelos é, parece-nos, assegurada pelo facto de todos serem correntemente utilizados, já tendo, por isso, sido largamente testados, parecendo seguro podermos afirmar que são eficazes para avaliar a qualidade da formação em jornalismo, independentemente das críticas que lhe possam ser dirigidas. No que respeita à “coerência externa”, acreditamos que se cumpre, visto que, mais uma vez, a utilização que deles têm feito as instituições que os criaram e o facto serem referenciados atesta a sua credibilidade para lá do mundo do Jornalismo e será facilmente compreendido por uma audiência multidisciplinar. Quanto ao critério de dar “atenção tanto ao processo como ao resultado”, implica, adaptando o teste ao contexto da formação, que o modelo contemple não só os resultados da formação ou os conteúdos do *curriculum*, mas também o processo que permite a implementação e actualização do *curriculum* e dos conteúdos, nomeadamente a participação dos diversos actores interessados nesse processo, mas também, por exemplo, nas actividades de avaliação e auto-avaliação. Parece-nos que estas preocupações podem ser identificadas particularmente em dois modelos: o do ACEJMC e no da UNESCO. O modelo da EJTA é, efectivamente, mais centrado nos resultados dos estudantes. Finalmente, o requisito de “dar atenção tanto aos valores como à técnica” implica, julgamos, que o modelo contemple uma avaliação da forma como as práticas pedagógicas e o *curriculum* evidenciam a relação do jornalismo com valores, nomeadamente os éticos, colocando sempre as competências técnicas e artísticas nesse contexto. Nesta matéria, pode dizer-se que os três modelos exibem preocupações desta natureza, mas o que o faz com menos clareza é o do ACEJMC.

Quanto ao que poderemos considerar os **aspectos/eixos/valores comuns** dos modelos em consideração, apontaríamos os seguintes: a importância de que os projectos de ensino definam a sua missão, reflectam sobre ela e a façam conhecer, a sua estratégia e os seus objectivos; a existência de um conjunto de competências que os estudantes devem ter quando terminam a sua formação, que também devem ser técnicas, mas devem, acima de tudo, traduzir-se numa capacidade de perceber o mundo e ser capaz de o contar de uma forma que é jornalística (e por isso se distingue de outras), porque respeita um conjunto de valores e rotinas próprios desta profissão; a importância de haver processos claros e contínuos de avaliação e auto-avaliação, participados por todos os actores, incluindo a indústria; a necessária relação da formação com a investigação; e a noção de que a qualidade de um *curriculum* ou de um projecto de ensino faz-se da conjugação de um conjunto de elementos que constituem o seu ambiente, nomeadamente as características das instituições em que estão integradas. Finalmente, a lógica de “prestação de contas”, subjacente a qualquer actividade de avaliação.

Diríamos ainda que, ao contrário do que se verificou no Capítulo 2 para os modelos de avaliação da qualidade em Jornalismo, que só muito raramente incorporavam a qualidade da formação como uma variável explicativa da qualidade em Jornalismo, aqui é essa relação é visível. Qualquer um dos três modelos enquadra as dimensões e critérios que avaliam a qualidade na formação na sua missão e nos seus objectivos, os quais implicam que os futuros profissionais sejam preparados para produzir um jornalismo que se traduza num importante serviço prestado à sociedade, com vista a manutenção e promoção da Democracia: no sentido dos “modelos de serviço público” e do “paradigma normativo”. A análise de algumas das dimensões que propõem aponta igualmente nesse sentido.

Dificuldades e dúvidas colocadas pela avaliação e certificação

Se a discussão sobre a avaliação e medição da qualidade do Ensino Superior é difícil, a definição da qualidade não levanta menos dificuldades: “Todos temos um entendimento intuitivo do que significa, mas é difícil articulá-lo” (Green, 1994a: 22). Já nos referimos a este obstáculo no Capítulo 2, a propósito da avaliação da qualidade do Jornalismo.

Embora pareça haver um consenso internacional sobre a importância da qualidade no ensino/formação, e da sua avaliação (até pelo conjunto de instituições que, de uma forma ou de outra, a monitorizam, como veremos adiante), não há concordância entre os países sobre o seu significado. É

um conceito multifacetado e contempla três grandes vertentes: os objectivos; o processo desencadeado para atingir esses objectivos; e o nível de cumprimento desses objectivos (Frazer, 1994: 109).

“Não há uma única definição ou uma única forma de definir a qualidade. O melhor que pode ser feito é que pessoas com experiência façam julgamentos acerca de cada um destes três aspectos e sobre as interações entre eles. Os objectivos, processos e sucessos podem referir-se a instituições, partes de instituições (faculdades, departamentos, grupos disciplinares) ou a investigadores e professores a título individual. Mas, acima de tudo, a qualidade tem de ser acerca do ensino e aprendizagem” (Frazer, 1994: 109).

Green (1994a) aponta o que classifica como “uma definição pragmática de qualidade no ensino superior” (27): a qualidade é um conceito relativo, já que diferentes grupos de interesses ou ‘accionistas’ têm diferentes prioridades e, por isso, dão atenção a aspectos diferentes. Admitindo esta realidade, pode chegar-se a uma abordagem mais exequível do problema:

“Não é possível falar de qualidade como um conceito unitário, a qualidade tem de ser definida em termos de qualidades, reconhecendo que uma instituição pode ser de alta qualidade relativamente a um factor, mas de fraca qualidade em relação a outro.

O melhor que pode ser conseguido é definir tão claramente quanto possível os critérios que cada ‘accionista’ usa ao avaliar a qualidade e levar em conta estas visões concorrentes quando são feitas avaliações da qualidade” (Green, 1994a:27).

No que toca ao caso português, podemos apontar a definição¹²⁴ do CNAVES, a entidade responsável por dois ciclos de avaliação do ES em Portugal (1998/1999 e 2003/2004):

“o conceito de ‘qualidade’ varia com diferentes perspectivas dos indivíduos e das sociedades, podendo facilmente identificar-se algumas concepções que têm emergido ao longo dos tempos, entre as quais: a qualidade como ajustamento a objectivos definidos; a qualidade como imagem de excelência; a qualidade como expressão da relação custo/benefício; a qualidade como resultado de evolução progressiva. Perante esta diversidade de concepções, a posição que se assume é a de que não nos devemos conformar a uma qualquer delas, induzindo a necessidade de uma definição com o mais alto nível de abstracção, dentro da qual caibam todas as diferentes perspectivas, enquanto aplicadas a uma situação concreta” (CNAVES, 2000: 7).

Mas a medição da qualidade não tem de ser feita exclusivamente por entidades ou indivíduos externos. É desejável que, no âmbito dos programas de garantia da qualidade¹²⁵, as universidades,

¹²⁴ Como se pode perceber, é uma definição bastante abrangente ou vaga. De facto, esta “não definição” pode ser sinónimo de uma vontade de deixar margem para tratar cada caso individualmente, fruto das especificidades de cada curso, o que seria positivo. Por outro lado, pode também ser visto como uma garantia de discricionariedade e de não comprometimento. Tal como referido, não conseguimos encontrar na legislação (sobre o Ensino Superior, Avaliação da Qualidade ou mesmo no decreto-lei que institui a Agência de Acreditação), uma definição de qualidade.

departamentos, cursos e docentes meçam com regularidade determinadas características (por exemplo a empregabilidade pode ser comparada). Estes processos de auto-avaliação são cruciais e poderão ser implementados de forma rotineira e simples, como procuraremos ilustrar adiante, para o caso da monitorização da empregabilidade¹²⁶. Para que todo este sistema possa ser implementado e funcione de forma eficiente, é muito importante que estejam muito bem definidos os objectivos¹²⁷ de todas as agências/entidades envolvidas, de maneira a perceber-se qual o seu papel.

Para Green (1994a), a maior parte das abordagens recorre à avaliação de peritos, a avaliação pelos pares. Para combater a subjectividade inerente à avaliação pelos pares, há um recurso crescente a indicadores de desempenho: dados empíricos qualitativos ou quantitativos, medidos em relação a um ponto de referência, o que permite avaliar os níveis de cumprimento em relação a um objectivo definido. A maioria dos indicadores que se encontra são quantitativos e são poucos os que foram desenvolvidos e que genuinamente conseguem avaliar a qualidade do ensino (rácio docentes/alunos,

¹²⁵ Os sistemas que são implementados para verificar se um determinado produto ou serviço fornecido atinge o padrão mínimo definido (limiar), de forma a poder eliminar os que não o atingem, são os sistemas de “controlo de qualidade”. Não são suficientes, porque não envolvem a responsabilidade de quem produz/fornece (Frazer, 1994: 111), ou seja há um processo de exclusão das não conformidades (no caso do Ensino Superior, dos cursos ou disciplinas que não cumprem um determinado padrão), mas não se trata de um modelo que implique a responsabilização das universidades, escolas, departamentos ou docentes.

Já o conceito de “garantia de qualidade” vai precisamente neste sentido, ao alicerçar-se em quatro componentes: todos têm a responsabilidade de garantir a qualidade do produto ou serviço; todos têm a responsabilidade de melhorar a qualidade do produto ou serviço; todos compreendem, utilizam e sentem-se parte dos sistemas que estão implementados para manter e melhorar a qualidade; a gestão (e muitas vezes o cliente) verifica regularmente a validade e fiabilidade destes sistemas. Para Frazer (1994), “...uma universidade que leva a garantia de qualidade a sério emerge como uma comunidade autocrítica de alunos, professores, pessoal técnico e administrativo e gestores seniores, cada um contribuindo e lutando por uma melhoria contínua” (112).

A “auditoria de qualidade” preocupa-se com o escrutínio por parte de elementos externos, com o objectivo de verificar se os processos de controlo e garantia de qualidade são apropriados e se estão a funcionar devidamente. Não estão aqui em causa a missão (objectivos, inputs) nem o sucesso com que essa missão é cumprida (outputs), mas apenas os processos pelos quais uma universidade verifica as relações entre os *inputs* e os *outputs* (Frazer, 1994: 112).

O processo de “validação” consiste na aprovação de um programa ou na atribuição de licença para que um curso já existente continue em funcionamento. Esta foi, de resto, a primeira tarefa levada a cabo pela Agência para Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal, durante o ano de 2009. É uma forma de verificar que os padrões mínimos poderão (ou estão a) ser atingidos. Trata-se de uma avaliação externa, ao contrário da “avaliação pelos pares” (*peer review*), que implica o envolvimento de pessoas como professores universitários, investigadores ou profissionais nos processos de aconselhamento e decisão relativamente à abertura de novos cursos ou à sua reestruturação, ou relativamente à qualidade das próprias instituições (Frazer, 1994: 113).

¹²⁶ Os resultados não implicam necessariamente um valor objectivo e quantitativo: pode ser uma avaliação qualitativa de um painel de académicos, estudantes e empregadores. A medição da qualidade não tem de ser referenciada a uma norma (medidas comparadas com outras universidades que levam à criação de rankings e a classificações como excelente, bom, normal, fraco e mau). É possível definir critérios (padrões) para qualquer característica da qualidade, sendo a medição feita em função do cumprimento ou não desses critérios (Frazer, 1994).

¹²⁷ Estes objectivos podem ser: contribuir para as decisões de planeamento ou financiamento; validação; dar reconhecimento profissional a cursos; acreditação; ou a atribuição de graus. Seja qual for o propósito específico, há sempre o objectivo de manter e melhorar a qualidade. Já as agências envolvidas podem ser classificadas quanto ao seu objectivo, a partir da propriedade: universidades; governo ou independentes (Frazer, 1994: 115).

custo por unidade, utilização do espaço – eficiência; relação custo benefício – taxa de sucesso; taxa de empregabilidade) ou a satisfação dos estudantes (Green, 1994a: 21)¹²⁸.

Também para Frazer (1994) a qualidade no ensino superior é uma ideia complexa, mas, acima de tudo, trata do que os estudantes aprenderam (o que sabem, o que são capazes de fazer e quais são as suas atitudes) como resultado da sua interação com os professores, departamento e universidade. Neste sentido, propõe uma lista de características gerais que deviam ser ensinadas/aprendidas no ensino superior:

“Amor e respeito pelo conhecimento; amor e respeito pelo assunto estudado e desejo de vê-lo utilizado ao serviço da sociedade; desejo de saber mais acerca do assunto estudado; competência relativamente à matéria estudada consistente com os objectivos do curso; saber como aprender; conhecer os limites do seu conhecimento e competências; compreensão de que o conhecimento é um processo para toda a vida; capacidade para resolver problemas e aproveitar oportunidades (reconhecer problemas, definir e formular soluções ou abordagens de soluções); saber como descobrir (como usar bibliotecas e outras bases de dados); formular argumentos; integrar conhecimentos de diferentes campos; ter competências de comunicação (ler e escrever, falar e ouvir); capacidade de análise crítica; trabalhar em equipa” (Frazer: 1994: 111).

Para Ramsden (1992), há três questões essenciais a ter em conta quando se considera a avaliação ou medição da formação no ensino superior: a essência do bom ensino; a sua medição; e a sua promoção. Ou seja, é necessário, antes de mais, definir em que consiste o ensino de qualidade; fazê-lo em termos que sejam mensuráveis; e, a partir dos resultados das actividades de avaliação, conceber políticas ou medidas de promoção e melhoria da qualidade do ensino (tornar a avaliação consequente). Também Frazer (1994) defende que a avaliação e medição da qualidade não devem ser encaradas pelos governos e instituições apenas do ponto de vista do financiamento. Devem ser consideradas do ponto de vista da reestruturação dos *curricula* e das instituições.

Esta é uma visão que partilhamos. Acreditamos que avaliação da qualidade do ensino só ganha sentido no quadro de um fim último que é do domínio das consequências: uma desejável, que é melhoria, a

¹²⁸ A vantagem dos indicadores de desempenho (*PI – Performance Indicators*) reside na sua utilidade para fazer comparações entre instituições, departamentos ou unidades curriculares ao longo do tempo. Quanto a desvantagens, podemos apontar a validade, no sentido em que há uma tendência para medir o que é mensurável em vez dos parâmetros de desempenho que têm realmente interesse, a par de uma outra inclinação, a de afectar o comportamento das instituições e docentes, ainda que não intencionalmente, podendo desenvolver-se, por exemplo, uma lógica de atribuição de notas mais altas, baixando os padrões, para reduzir as desistências. Apesar das fraquezas, os indicadores de desempenho fornecem uma medida simples (ainda que superficial) que serve de indicador da saúde do sistema de educação. É também provável que os resultados sejam utilizados para a elaboração de *rankings* que servem para estimular a competição entre instituições, servindo afinal o propósito da tutela (Green, 1994a: 22).

partir dos resultados; e uma outra, menos desejável, mas por vezes necessária, que passa pela suspensão ou extinção de projectos de ensino que não cumpram, nem mostrem condições de vir a cumprir, aquele que tenha sido como um limiar mínimo de requisitos.

Segundo Ramsden (1992), são poucas as discussões sobre qualidade na educação e a avaliação do corpo docente que têm levado em conta estas matérias para lá de um nível superficial. Defende, por isso, que as políticas para a área têm sido criadas e estão a ser implementadas em aparente ignorância do conhecimento acumulado sobre educação que lhes permitiria serem racionalmente tratadas (218)¹²⁹. A isto acresce que, para Green (1994a), o facto de haver diversas definições de qualidade faz com que seja difícil haver acordo quantos aos melhores métodos de medição¹³⁰. Independentemente destas dificuldades, para Ramsden (1992), “temos que estar informados sobre a avaliação tanto para melhorarmos a forma como ensinamos como para podermos lidar com a política de sermos avaliados” (218). Deste ponto de vista, a avaliação é um processo analítico, intrínseco ao bom ensino/formação, que terá como objectivo facultar a quem ensina uma boa compreensão dos efeitos do seu trabalho e implica a recolha e interpretação de informação, com o fim de se ajuizar sobre as acções que deverão ser implementadas para melhorar o desempenho (Ramsden, 1992: 217). Subjacente a isto, está também, naturalmente, um conceito de aprendizagem aberta à mudança e ainda um espírito de acolhimento e participação por parte dos avaliados:

“... a melhor forma de conceptualizar a avaliação não é como algo que é feito aos professores, por especialistas empunhando questionários e computadores, mas como algo que é feito pelos professores, em prol da sua competência profissional e da compreensão dos seus estudantes. A avaliação do ensino tem que ver com aprender a ensinar melhor e com controlar o processo de aprender a ensinar melhor” (217).

Também para Frazer (1994), a base da avaliação reside na “auto-avaliação”. Para este autor, a avaliação e controle de qualidade apenas como exercício externo não funcionam, embora admita que a auto-avaliação não é fácil e é quase impossível sem três ajudas: o “espelho”, ou seja assistência externa (embora não seja suficiente é essencial), já que o trabalho das agências de garantia de qualidade serve para ajudar os envolvidos na auto-avaliação a serem autocríticos e auto-reflexivos: a

¹²⁹ Ressalvamos que as opiniões de Ramsden dizem respeito a uma publicação de 1992 e referem-se ao contexto inglês, o que lhes confere uma carácter situacional. Apesar disso, e em função da nossa experiência ao nível dos processos de avaliação do ensino superior em Portugal, temos razões para crer que ainda hoje, no contexto português, são pontos de vista válidos.

¹³⁰ Tudo isto poderia explicar parte da reacção dos académicos ingleses quando a avaliação foi implementada naquele país, por ser considerada do interesse público: como uma “injustiça” ou um “ataque à integridade da profissão” (Green, 1994a: 13). A autora refere ainda o problema muitas vezes levantado do “custo” dos sistemas de avaliação, embora se reconheça que é um “gasto legítimo” (19).

formação dos recursos humanos para a tarefa de auto-avaliação (para a perceberem e aceitarem como importante e para serem capazes de a realizar); e ainda a existência de indicadores nacionais e internacionais bem como descrições de boas práticas e inovação no ensino, que possam servir de referência para o processo de auto-avaliação e para a consequente mudança e melhoria (115). As agências externas desempenham, pois, um importante papel no processo de avaliação da qualidade do ensino em três áreas: a avaliação pelos pares; a formação dos estudantes e dos recursos humanos e ainda proporcionando informação sobre boas práticas¹³¹.

Para Green, são evidentes as dificuldades em standardizar o processo de avaliação da qualidade do ensino, à semelhança dos procedimentos que são tomados com outros produtos e serviços: “A educação, como outros serviços, é: intangível e efémera; perecível; implica frequentemente o cliente na entrega do produto; não é percebida como um produto pelos empregados” (Green, 1994b:120). Acresce a isto, uma outra circunstância, apontada por Frazer (1994): há diferenças na forma como a avaliação do ensino superior é encarada, que depende da cultura, história ou estado de desenvolvimento económica de cada país ou sociedade.

Nos casos em que existe de facto a preocupação em avaliar os processos de educação e formação e os seus resultados, a motivação vem de vários quadrantes: dos governos (que, na maior parte dos países, são os maiores financiadores); dos cidadãos (que pagam os impostos ao governo); dos empregadores dos licenciados; estudantes e suas famílias; e dos professores e gestores das universidades (Frazer, 1994)¹³².

Acresce a isto o facto de as universidades terem começado a sentir necessidade de demonstrar a sua eficácia. Em muitos países, a expansão do ensino superior não trouxe a prosperidade que anunciava, verificando-se situações, em muitos casos significativas, de desemprego, emprego precário e desemprego entre licenciados. A circulação deste tipo de informação (verdadeira ou não) fez com que

¹³¹ Como veremos adiante, no caso português há, de facto, um conjunto de indicadores (particularmente ao nível da evolução dos estudantes inscritos e da qualificação do corpo docente), fornecidos por entidades nacionais (MCTES, através do OCES e actualmente do GPEARL, mas há também um processo de monitorização por parte de outras entidades como a Comissão Europeia (Eurydice) ou entidades especificamente dedicadas ao Ensino Superior como a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), a EUA (European University Association) ou a EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education). Este tipo de actividade de monitorização e avaliação tem um custo, mas que, para Frazer (1994) deve ser visto “não como um luxo, mas sim como uma necessidade básica” (115).

¹³² Relativamente ao motivo financeiro, ou o “valor por dinheiro” (Frazer, 1994:108), o governo e os contribuintes (incluindo os empregadores) preocupam-se com os custos crescentes e com a prioridade que pode/deve ser dada ao ensino superior no contexto das outras necessidades. Há ainda a considerar um “efeito bola de neve” (Frazer, 1994:108), que resulta do facto de que pais com educação superior querem o mesmo ou melhor para os seus filhos, o que faz aumentar a procura e a oferta, mas, como contrapartida ou mesmo condição desse investimento, querem provas de que a qualidade do ensino não diminuiu.

se exigisse, externamente às instituições de ensino superior, que a qualidade dos cursos fosse exposta e publicamente demonstrada e, dentro das universidades, criou urgência em verificar, mudar se necessário e demonstrar o valor dos projectos de ensino (Frazer, 108). Estamos assim perante um processo de prestação de contas (*accountability*): as universidades não podem continuar a esconder-se atrás da autonomia universitária; têm de expor e explicar à sociedade o que fazem e quão bem estão a fazê-lo (Frazer, 108).

Também uma nova preocupação com a mobilidade está na génese da atenção prestada à avaliação da qualidade no ensino superior. Com a diluição das fronteiras geográficas e as mudanças políticas, aumentaram a viagens e a circulação, para além da “revolução nas comunicações electrónicas” (Frazer, 1994: 108) e os seus efeitos ao nível da disseminação de conhecimento. Os governos vêem vantagens no facto de os estudantes estudarem noutros países e sobre outros países e os próprios estudantes querem ter essa possibilidade, o que exige uma política eficiente e clara de equivalências e transferência de créditos. Instituir este tipo de sistema exige, com efeito, que haja um processo que acredite cursos e instituições, assegurando um “sistema de trocas” justo¹³³.

Green (1994a) considera que há um conjunto de parâmetros que regeram as políticas resultantes de um interesse crescente pela reforma do ensino superior (em Inglaterra nos anos 80, mas pode ser aplicado a Portugal com mais de uma década de atraso). São estes a rápida expansão no número de alunos, com uma redução do investimento público (em Portugal, este fenómeno verificou-se com especial incidência com o crescimento das universidades privadas, nos anos 90); uma procura generalizada por um melhor serviço público (eventualmente por força dos quadrantes da sociedade apontados por Frazer (1994)); uma competição crescente no “mercado educacional” por recursos e estudantes, com efeitos em Portugal, ao nível, por exemplo, das estratégias de marketing e de comunicação das Universidades (Ruão, 2008); e ainda uma tensão entre eficiência e qualidade, um debate que, a nosso ver, ainda persiste, um assunto a que voltaremos mais à frente.

Relativamente ao crescimento do sector do ensino superior, este foi, para Green (1994a) motivado pela necessidade de uma força de trabalho maior e com mais conhecimentos e competências: uma força de trabalho mais educada levaria a um maior sucesso económico, uma expectativa que nem sempre se concretizou.

¹³³ Esta dimensão da mobilidade assumiu uma tal importância que acabou mesmo por se constituir como um dos pilares fundamentais da Declaração de Bolonha, que abordaremos à frente (European_Union, 1999).

Um outro factor a ter em conta neste crescimento da procura prende-se com o nivelamento entre as universidades e os politécnicos, o que decretou o fim do “estatuto de segunda divisão” dos segundos e contribuiu para promover uma competição genuína (Green, 1994a: 16)¹³⁴. Independentemente dos percalços¹³⁵ deste processo de nivelamento, a verdade é que, em Portugal, verificou-se um crescimento da procura pelo Ensino Superior com duas características salientes: o aumento do ensino politécnico, globalmente considerado; e a progressão do ensino particular e cooperativo até ao ano lectivo 1996/1997 (Simão *et alii*, 2003: 200). Este crescimento poderá gerar duas preocupações: a “sobrelotação” das instituições e cursos, com o consequente impacto nos padrões de qualidade; a “diluição” da qualidade dos candidatos/estudantes (Green, 1994a: 17).

Existe um receio de que, na competição por estudantes e recursos, se troque a qualidade por mais eficiência. Para Green (1994a: 15), reportando-se o contexto inglês, alguns ganhos de eficiência foram atingidos, através de alterações na abordagem do ensino/aprendizagem, nomeadamente: implementação e desenvolvimento do sistema de módulos e acumulação de créditos; abandono do sistema tutorial e de ensino a pequenos grupos¹³⁶; desenvolvimento do ensino centrado no estudante, em que o papel do docente passa de professor para facilitador; e ainda o desenvolvimento de formas mais “imaginativas” de avaliação, incluindo a avaliação pelos pares. Pode dizer-se que, no geral, esta “reforma” do ensino/aprendizagem é em tudo semelhante às medidas que têm vindo a ser implementadas, desenvolvidas e reforçadas, no quadro da declaração de Bolonha.

Algumas destas mudanças podem, para Green (1994a: 15), ser vistas como positivas, no sentido em que produzem ganhos reais para os estudantes. A modularização e acumulação de créditos melhoram as oportunidades de acesso (a isto acrescentamos o ensino via *elearning* e *blearning*), indo ao encontro das necessidades de um grupo mais heterogéneo de estudantes. Estas alterações podem também facilitar uma pequena mudança na balança dos objectivos da educação, da formação inicial para a formação contínua e reciclagem/actualização profissional. Há, contudo, empregadores preocupados

¹³⁴ No caso de Portugal, podemos igualmente falar de uma lógica de apoio e promoção do ensino politécnico (associado, por natureza, ao tecido económico e empresarial e ao desenvolvimento regional), cuja autonomia científica pedagógica e administrativa foi consagrada pela Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e ampliada (financeiramente) pela Lei n.º 54/90 (Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico). A evolução do campo em Portugal, ao longo da última década fez que, pelo menos do ponto de vista formal/legislativo, houvesse uma aproximação entre universidades e politécnicos, visto que, actualmente, ambos se regem actualmente pela mesma Lei (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior), ainda que salvaguardadas as devidas diferenças (por exemplo, a concessão do grau de doutor é prerrogativa das universidades).

¹³⁵ Simão *et alii*, por exemplo, diziam em 2003 que “... A legislação existente caracteriza a universidade como gozando de autonomia constitucional, mas isso não acontece com o instituto ou escola politécnica. Na prática, as diferenças daí resultantes não são despreciadas e, curiosamente, acabam por, em termos práticos, incidir nas restrições `criação de cursos e em aspectos significativos da gestão financeira...” (Simão *et alii*, 2003: 117).

¹³⁶ No caso português, e fruto da implementação de Bolonha, passa-se exactamente o contrário, já este o apoio tutorial é uma medida apontada.

com estas mudanças, embora reconheçam a vantagem de se alargar a base de recrutamento, no sentido em que um maior número de estudantes pode significar a diluição do conteúdo no processo de educação: as mesmas qualificações podem esconder reais diferenças de qualidade entre instituições, que dificulta o processo de recrutamento. Por outro lado, um crescimento da entrada no Ensino Superior pode implicar, a um nível inferior de conhecimento (por parte dos candidatos admitidos), sem que, no final do processo, haja um aumento na transferência de competências (Green, 1995a:17)¹³⁷.

Importa ainda saber que dimensão ou dimensões do ensino superior devem ser avaliadas. Da sua missão geral faz parte “fomentar, a nível nacional o desenvolvimento económico e social, fornecendo a mão-de-obra com as necessárias competências” (Green, 1994a: 18), o que implica duas actividades: produzir graduados que cumpram as necessidades de recursos humanos de um país ou região; fazer avançar as fronteiras do conhecimento, através da investigação.

A Comissão Europeia (1991), no “Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia” (cit. por Green, 1994), estabeleceu que as instituições devem promover diferentes tipos de investigação, com resultados que podem ir desde a transferência de tecnologia até à produção orientada para o mercado, passando pela procura de conhecimento por si só (investigação pura). Qualidade de ensino e investigação estão, assim, associadas e não podem ser separadas. Esta é uma ideia que defendemos. Esta dupla missão da Universidade, investigação e ensino, deve, no nosso entender, ser articulada, no

¹³⁷ Nesta linha de raciocínio, Claussen (2010), interroga-se sobre se será significativo ou preocupante que os programas de mestrado (EUA) aparentemente usem, na sua maioria, o mesmo processo de admissões e os mesmos critérios de admissões que utilizavam há 30 anos atrás (médias, cartas de recomendação e breve ensaio). E é decisivo na resposta: “Em resumo, sim. Sabemos duas coisas, com toda a certeza. A primeira é que o mundo em que trabalham os profissionais dos mass media é [hoje] muito mais complexo: política e governo e leis, negócios/economia, ciência/tecnologia, saúde/medicina, jornalismo, cultura popular, e até religião. E a segunda é que o abaixamento da fasquia no ensino superior, não só em termos da inflação das notas (notas mais altas pela mesma qualidade de trabalho), mas também aquilo que eu chamo a inflação da disciplina, major e grau (obter os mesmos créditos e graus, com menos investigação, menos leituras, menos reflexão e menos escrita ou outro trabalho criativo ou pessoal)” (Claussen, 2010: 352). Mais ainda, o autor identifica uma outra questão no recrutamento de estudantes, na área do jornalismo, para mestrados/2.º ciclo: o problema de se usar os mesmos critérios para admitir estudantes com background em jornalismo e outros sem esse conhecimento prévio, criando depois turmas de UC em que todos estão integrados (Claussen, 2004). Este processo de recrutamento exige, assim, uma de duas coisas: que os docentes trabalhem em regime absolutamente individualizado, o que é impossível, tendo em conta o tamanho das turmas; ou que os estudantes façam um trabalho preparatório pessoal, para se colocarem ao nível dos colegas com o *background* na área (ainda que com aconselhamento dos docentes), o que, sendo possível, nem sempre se concretiza. A solução poderia passar também por um sistema de recrutamento diferente (que exigisse um *background*) ou pela criação de turmas diferentes, consoante os conhecimentos. Uma implica “desperdício” de “clientes”; outra exige recursos. Ambas inviáveis num quadro que promova a eficiência calculada a partir de variáveis essencialmente económicas.

Esta última reflexão remete-nos para uma questão central, a de saber até que ponto é que os conceitos do sector privado, centrado no lucro, podem ser transferidos sem mais para as organizações de serviço público, já que as organizações comerciais são fundadas em princípios diferentes, têm diferentes objectivos e enfrentam um ambiente externo diferente (clientes e accionistas) (Green, 1994a: 17). No entanto, tem havido, de facto, alguma transferência de lógicas e procedimentos, nomeadamente nas áreas do *marketing* no ensino superior e de estudos sobre imagem e reputação das instituições (Ruão, 2008).

sentido em que os resultados da primeira deverão reverter para a segunda e o ensino, ele próprio, deve ser objecto de pesquisa¹³⁸.

O que parece certo é que “a qualidade no ensino superior é importante porque as universidades têm de prestar contas à sociedade, aos empregadores, aos estudantes, a umas às outras. A prestação de contas não é meramente financeira. As universidades existem para gerar novos conhecimentos, disseminar conhecimento e salvaguardar e transmitir uma herança cultural” (Frazer, 1994: 108). Por este motivo, não se pode entender a avaliação da qualidade do ensino como uma actividade opcional, antes como um processo necessário e obrigatório, centrado no objectivo de aperfeiçoar o sistema, independentemente das dificuldades e do investimento que possa implicar e do facto de não termos um modelo perfeito para trabalhar: “... isto não significa, contudo, que estejamos isentos da responsabilidade de manter e melhorar a qualidade. Em termos práticos, as decisões têm de ser tomadas, os cursos tem de ser aprovados ou rejeitados, o financiamento tem de ser alocado, novos professores têm de ser contratados, em competição com outros” (Green, 1994a: 28).

Tudo o que acabámos de dizer resulta também num argumento a favor de uma cada vez maior transparência: todos os que fazem julgamentos sobre a qualidade do ensino/aprendizagem, ou sobre o seu resultado, devem clarificar os critérios com que esses julgamentos são feitos, independentemente do objectivo da avaliação. A transparência dos critérios não é garantia de concordância acerca da sua importância relativa, mas isso, como vimos, nunca vai acontecer nem é condição necessária. O que importa é que se procure criar um modelo que cruze tantas perspectivas quanto possível e que defina muito bem os critérios utilizados bem como as suas limitações.

¹³⁸ Como resultado (da necessidade de desenvolver e tornar eficiente a investigação), foram implementadas alterações no sistema de financiamento da investigação no Reino Unido, a partir de 1989 (semelhante em Portugal, desde o final dos anos 90 e cada vez mais), que se traduziram na concentração dos fundos públicos num número restrito de instituições, as que produzem o melhor retorno do investimento, ou seja os resultados com maior qualidade. Esta mudança revestiu-se de quatro características essenciais: separação progressiva do ensino e investigação (uma alteração pela negativa, na nossa opinião); transferência progressiva dos fundos para investigação das universidades para os “conselhos de investigação”, o que aumentaria a transparência; redução progressiva do escopo do financiamento, ao clarificar as fronteiras entre investigação “pura”, “estratégica” e “aplicada” (enquanto que a primeira deve ser financiada por fundos públicos, as outras devem contar com o mercado); e a avaliação e ordenação dos resultados de investigação por área e instituição, com a utilização destes *rankings* para promover uma abordagem mais selectiva ao financiamento (Green, 1994a: 18, 19). Pretendeu-se, com estas mudanças, separar as instituições que são centros de investigação de excelência daquelas que estão uma missão essencialmente pedagógica. Este rumo nunca foi tomado em Portugal de forma explícita, embora o Ensino Politécnico não tenha apostado em investigação, até porque nunca pode, nem pode, actualmente, oferecer cursos de doutoramento.

Voltando à avaliação da qualidade do ensino (a missão de produzir graduados para o mercado de trabalho), há várias coisas que podem ser avaliadas: “a qualidade *dos inputs* (recursos físicos e humanos), os *outputs* (graduados) ou o próprio processo de ensinar e aprender” (Green, 1994a: 19). Dependerá sempre de quem está a avaliar e com que objectivo, já que cada um dos actores tem preocupações diferentes. E a diversidade de definições e modalidades não tem de ser encarada como uma limitação, se pensarmos que “reflectem diferentes perspectivas sobre o indivíduo e sobre a sociedade” e que “nas sociedades democráticas deve haver espaço para as pessoas terem diferentes visões: não há única definição de qualidade que determine a exclusão de todas as outras” (Green, 1994a: 27).

Podemos perceber também que a avaliação da qualidade no ensino superior e a sua medição são realidades multifacetadas. Por isso, defende Frazer (1994: 114) que faz mais sentido falar em “perfil de qualidade” do que fornecer uma medida única. Este perfil resultaria de um conjunto de medições de características pré-determinadas e pode servir para descrever um professor, um curso, um departamento ou mesmo toda a universidade. Esta é uma visão que partilhamos e que vai orientar o modelo que propomos no Capítulo 4.

Em síntese...

- *embora existam diferentes propostas para medir a qualidade da formação em Jornalismo, os modelos tendem a acentuar alguns aspectos comuns, nomeadamente: a importância de definirem claramente a sua missão e os seus objectivos; a utilidade de medir os resultados de aprendizagem (o que os estudantes são capazes de fazer); e a necessidade de garantir um equilíbrio entre competências técnicas (fundamentais) e a compreensão do mundo e dos valores do Jornalismo;*
- *ao contrário do que acontecia relativamente aos modelos para a medição da qualidade do Jornalismo, aqui pertence-se uma relação intrínseca (ainda que por vezes implícita) entre qualidade do Jornalismo e qualidade da formação;*
- *a medição da qualidade da formação, em particular no Ensino Superior, encerra dificuldades, fruto, entre outros factores, da multiplicidade de definições, entendimentos, métodos de medição e da própria “intangibilidade” da “formação”;*
- *independentemente dessas dificuldades, é vantajoso e importante que as instituições promovam a auto-avaliação e que fomentem uma cultura organizacional favorável à avaliação, vista como um caminho para melhorar a formação, como um acto imprescindível de “prestação de contas” e de transparência para com a Sociedade.*

Capítulo 4 | Qualidade da formação em Jornalismo: modelo de análise e metodologia

Este último Capítulo da primeira parte é de natureza teórico-metodológica e tem uma dupla função: a de organizar e articular de forma sistematizada a reflexão desenvolvida até aqui, através de um Modelo de Análise que permita responder às questões que fomos suscitando no decurso do debate; e a de lançar a estrutura e a metodologia do projecto de investigação empírica que desenvolvemos na segunda Parte do trabalho. Para isso, vamos, num primeiro momento, propor, explicitar e discutir um conjunto de hipóteses que procuram responder aos problemas enunciados e guiar a investigação empírica que apresentamos nos Capítulos 5 e 6.

Num segundo momento, trataremos de operacionalizar, articular e explicar os conceitos fundamentais da problemática, tal como suscitados pelas hipóteses. Começamos pela mudança e suas dimensões, uma noção fulcral desta dissertação, e continuamos com o conceito de qualidade da formação em Jornalismo, restringindo logo de seguida o campo à formação pelo Ensino Superior, a mais relevante (pelo menos em número) no contexto português e, por isso, a que decidimos investigar com mais detalhe.

Encaramos o Modelo de Análise aqui apresentado como uma proposta para a investigação sobre a qualidade da formação em Jornalismo, particularmente no contexto das mudanças ocorridas pela aplicação da tecnologia digital no trabalho dos jornalistas e pela reestruturação dos projectos de ensino que em Portugal foi realizada, de acordo com a Declaração de Bolonha. Nesse sentido – enquanto proposta genérica – vemos-la como um modelo dinâmico que, para ser aplicado, terá de se adaptar à realidade concreta (sistema, país, projecto de ensino) em estudo. No caso específico da investigação

empírica no contexto português (desenvolvida nos Capítulos 5 e 6), optaremos por privilegiar algumas variáveis e dimensões do Modelo em detrimento de outras, quer por as considerarmos mais relevantes, à luz das hipóteses em estudo, quer por razões eminentemente práticas, como a disponibilidade da informação e os recursos disponíveis (tempo, financiamento e disponibilidade das instituições para colaborar), aspectos que serão abordados com mais detalhe nos Capítulos 5 e 6. Terminamos o Capítulo 4 e a Parte I da dissertação com uma explicitação da Metodologia adoptada para levar a cabo a investigação sobre o caso português.

Sendo este um Capítulo de transição entre o que poderemos considerar uma primeira Parte, caracterizada por um debate de índole mais teórica, e uma outra, onde se procurará aplicar o Modelo de Análise resultante da discussão a um contexto específico – o caso de Portugal –, é já marcado por alguma aproximação à segunda Parte, na medida em que serão já aqui avançadas e discutidas algumas informações relativas ao contexto português, tal como se procurou ir fazendo nos Capítulos anteriores.

4.1 A formação em Jornalismo num contexto de mudança: discussão das hipóteses em estudo

Dado que uma hipótese é, por natureza, uma resposta prévia a problemas ou interrogações, que traduzimos nas perguntas de partida enunciadas na Introdução, parece-nos pertinente recordar neste momento essas questões de partida que orientaram as leituras e reflexões dos Capítulos anteriores, já que foram elas que guiaram o debate teórico e é em resposta a elas que se organizam as hipóteses que discutiremos de seguida. Apenas uma palavra para esclarecer o sentido em que é nesta tese utilizado o conceito de “hipótese”. Sendo uma característica típica do método hipotético-dedutivo, que admitimos constituir o pano de fundo da lógica deste trabalho, na verdade funcionam mais como proposições já que, como veremos à frente, situamo-nos num caminho entre uma lógica dedutiva e indutiva. Como se perceberá, não pretendemos proceder a uma confrontação das hipóteses segundo uma lógica estrita de prova (aceitação ou refutação) ou no sentido da sua generalização. Vemo-las acima de tudo como guias (essenciais) para a orientação da discussão das problemáticas que constituem a tese.

Recordemos as três questões de pesquisa às quais procurámos responder nesta dissertação:

Estas interrogações, articuladas numa problemática, a qual se pretendeu esclarecer e fundamentar na primeira Parte desta dissertação, suscitam-nos agora hipóteses, que passamos a apresentar e explicitar:

QP1: Será que as mudanças que têm ocorrido no campo do Jornalismo e, em particular, na forma como os jornalistas trabalham, no contexto do digital, configuram uma alteração do actual paradigma (modelo) de referência para o exercício do Jornalismo ou no paradigma (modelo)? Podem ou devem estas mudanças reflectir-se na formação dos jornalistas? Se sim, de que forma?

QP2: Será que a formação em Jornalismo é concebida e exercida em articulação com determinados entendimentos sobre o Jornalismo e a sua prática? Ou seja, haverá relação entre modelos (paradigmas) de formação e modelos (paradigmas) de qualidade para a prática jornalística?

QP3: De que forma é que a recente reestruturação (Bolonha), em Portugal, dos projectos de ensino superior em Jornalismo está a integrar e a reflectir as mudanças no campo do Jornalismo, no contexto do digital? O que explica as características deste processo de reestruturação (em particular, no que toca à integração do ambiente digital)?

H1: As mudanças que têm ocorrido no contexto do digital configuram alterações profundas no paradigma de referência para o exercício do Jornalismo, mas não do paradigma. Neste sentido, defendemos que poderemos estar antes perante um aprofundamento do paradigma de referência, o normativo. Contudo as mudanças ocorridas configuram novas competências e novas formas de trabalhar, pelo que podem e devem ser integradas da formação em Jornalismo, desde que não coloquem em causa os seus valores essenciais.

Pensamos que esta posição é sustentada pelo debate teórico que desenvolvemos nos Capítulos precedentes, em que parece ficar clara uma tendência para marcar uma necessidade de repensar e aprofundar a relação com os leitores/ouvintes/telespectadores/utilizadores (relação que sempre existiu), perceber a importância das “novas” equipas de trabalho, tornar os *curricula* “convergentes”, mas a par de um aprofundamento dos valores já existentes, nomeadamente os da “ética” e do “serviço público”. O que transparece é a constância e reforço dos valores fundamentais da ideologia

profissional, o que, a nosso ver, sustenta a hipótese da não mudança de paradigma: houve uma evolução, mas não uma revolução, já que as normas e regras não se têm alterado de forma que se tivesse transformado o sistema. Da mesma forma, relativamente à própria evolução tecnológica foi possível perceber (ao nível das leituras) uma lógica de evolução na relação Jornalismo/tecnologia e não de ruptura/revolução.

Estamos em condições, então, de propor que **as mudanças que têm ocorrido no Jornalismo não provocaram uma mudança de paradigma, mas antes no paradigma tomado por referência para o exercício da profissão, pelo que as transformações podem e devem ser integradas e reflectidas na formação em Jornalismo, mas mantendo-se os valores essenciais da profissão.**

H2: Colocar uma hipótese que responda a esta questão de pesquisa levanta-nos alguns problemas, porque diríamos que a hipótese varia consoante o contexto que levamos em conta: o internacional ou Portugal. Do que vimos até agora, temos razões para crer que, da mesma forma que se pode identificar diferentes modelos de qualidade do jornalismo, que traduzimos no Capítulo 2 pelos modelos “de serviço público”, “da organização e do produto” e do “investimento estratégico”, também podemos perceber, pela revisão de literatura, que há, efectivamente, escolas e cursos de Jornalismo mais vocacionados para as competências (*skills*), o que poderia ser associado ao modelo da “organização e do produto” e a uma maior proximidade com a indústria, e outros que defendem a importância da formação geral e cultural dos estudantes, nomeadamente ao nível das Humanidades e Ciências Sociais, o que poderia ser sinal de que tomam por referência um modelo de qualidade em jornalismo voltado para a missão de “serviço público” dos jornalistas e talvez mais próximos da academia.

Por outro lado, como tivemos oportunidade de anotar, a qualidade da formação só muito raramente é apontada na literatura como uma variável da qualidade do Jornalismo. Contudo, os modelos que referimos para a medição da qualidade da formação em Jornalismo tomam por referência (ainda que não necessariamente de uma forma explícita) um determinado entendimento do que é jornalismo de qualidade e da sua importância na sociedade, aproximando-se do “modelo de serviço público” e do “paradigma normativo”. E, neste contexto, a hipótese que colocaríamos seria a de que, efectivamente, há relação entre os modelos (de qualidade) da formação vigentes e modelos de qualidade em Jornalismo. Contudo, a literatura que temos por referência diz respeito ao contexto internacional, em

que há convivência e distinção entre os diversos modelos de formação (Fröhlich & Holtz-Bacha, 2003; Terzis, 2009).

Essa realidade não reflecte, na nossa opinião e a partir do nosso conhecimento do campo (Pinto & Marinho, 2009) e da análise de outros investigadores (Mesquita & Ponte, 1997; Pinto & Sousa, 2003), a situação portuguesa, onde não há tradição de formação no Ensino Superior voltada para as competências (*skills*), ainda que se pudesse supor que seria encontrada no ensino politécnico. Por esse motivo, avançamos a hipótese de que **não há relação entre modelos de (qualidade da) formação vigentes e modelos de qualidade em Jornalismo. Ou seja, diferentes modelos de formação não decorrem necessariamente de diferentes entendimentos sobre o papel do Jornalismo e a qualidade do seu exercício (o paradigma de referência é, invariavelmente, o mesmo: o normativo)**. O que poderá explicar as diferenças são questões institucionais (pertença a determinadas escolas), a “tradição” (cursos de Comunicação) e os recursos disponíveis (financeiros e humanos). Da mesma forma, diferentes modelos de formação não significam necessariamente diferentes entendimentos sobre a melhor forma de ensinar Jornalismo. Assim, não esperamos encontrar diferenças substanciais entre o ensino de Jornalismo nas Universidades e nos Politécnicos, apesar de os seus objectivos em termos de formação serem distintos (o que está, aliás, legalmente consagrado).

H3: Os processos de reestruturação decorrentes da implementação da Declaração de Bolonha (com a implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem), e as próprias exigências da profissão, implicaram um crescimento de conteúdos relativos às tecnologias e ao digital, face a períodos anteriores (Mesquita & Ponte, 1997; Pinto & Sousa, 2003), mas isto não implica necessariamente que tenham decorrido de um entendimento sobre uma mudança qualitativa em relação ao papel das tecnologias para o exercício do Jornalismo. O digital é encarado como mais um campo para o exercício da profissão ou como uma fonte de novas ferramentas e potencialidades. É visto como algo incontornável, logo importante, ao nível da formação dos futuros jornalistas, mas não nos parece que tenha havido, no momento da reestruturação dos *curricula*, uma reflexão profunda, entre docentes e responsáveis por esse processo, sobre o seu sentido num plano de estudos em Jornalismo ou sobre a melhor forma de incorporar as novas tecnologias digitais na formação. Admitimos, todavia, que esta nossa perspectiva resulta essencialmente da impressão que formámos a

partir do acompanhamento não exaustivo e não sistemático dos processos de reestruturação. Ainda assim, e com essa ressalva, avançamos a hipótese de que, **no que toca ao digital, supomos que haverá um crescimento do número de unidades curriculares associadas às novas tecnologias, mas que isso não implica que resultem necessariamente de uma estratégia clara e pensada para a introdução do digital nos *curricula*.**

De referir ainda que, no que toca a todas as ilações que se possa tirar sobre as mudanças introduzidas por Bolonha, trata-se apenas de primeiras impressões, visto que estamos a lidar com um processo muito recente, cujos efeitos sentir-se-ão verdadeiramente só daqui a alguns anos, o que faz com que o discurso que os actores elaboram sobre essa realidade seja influenciado por essas circunstâncias. O potencial da adaptação dos cursos à Declaração de Bolonha tem, pois, a esta altura, ainda um potencial explicativo limitado e deve ser encarado nesses termos.

Há uma lógica subjacente a este conjunto de questões de pesquisa e hipóteses, que passa pelo facto de as duas primeiras (QP1, QP2; H1, H2) terem um carácter mais “universal” sendo a terceira (QP3 e H3), mais centrada na realidade portuguesa, sem que, todavia, se desligue da problemática da tese. Da mesma forma, teremos três níveis de confrontação das hipóteses: num primeiro nível, que foi já cumprido no momento da sua formulação, procedemos à sua justificação, a partir do enquadramento teórico seleccionado e em função da argumentação que articulámos; um segundo momento de confrontação será realizado no final do Capítulo 5, a partir da investigação de carácter extensivo sobre a evolução da formação em Jornalismo, em Portugal; temos, finalmente, um terceiro momento de revisitação das hipóteses, como resultado da pesquisa desenvolvida no Capítulo 6.

Na próxima secção, operacionalizamos os conceitos suscitados pelas hipóteses que acabámos de apresentar e discutir e propomos o Modelo que vai orientar a investigação empírica.

4.2 Um modelo de análise para a avaliação da formação em Jornalismo pelo Ensino Superior: operacionalização dos conceitos

Discutimos, nos Capítulos anteriores, o conceito de qualidade no exercício e na formação em Jornalismo, e a sua avaliação, visto que, como tivemos oportunidade de estabelecer previamente, acreditamos que a formação em Jornalismo faz-se, ou deve ser feita, por relação com um determinado paradigma de exercício da profissão. Isto não implica, como clarificámos nas hipóteses propostas e procuraremos mostrar na investigação, que essa relação exista na prática, ou seja, não é claro que a formação para a profissão ou a sua prática sejam levadas a cabo em função do modelo ou ideia do Jornalismo que se tem ou que é declarada como sendo a mais desejável ou correcta, pelo menos no contexto português.

Decorre igualmente do que até agora foi dito que acreditamos que ambas (qualidade do Jornalismo e qualidade da formação) podem e devem ser medidas. Pretendemos apresentar aqui um Modelo genérico que possa ser aplicado, com os devidos ajustes conjunturais, a qualquer contexto, contemplando, como se verá, uma vertente de avaliação mais objectiva e uma vertente claramente subjectiva, mas ambas mensuráveis a partir de indicadores. Não temos qualquer ambição de propor um modelo exaustivo, mas apenas um que abarque as dimensões essenciais e que possa ser complementado com aspectos específicos consoante o contexto e objectivos com que seja aplicado.

As hipóteses que enunciámos no ponto anterior estruturam-se em torno de alguns conceitos fundamentais, de entre os quais destacamos a *qualidade da formação (superior) em jornalismo* e a *mudança*. Nas páginas que se seguem, apresentamos e discutimos a operacionalização (em dimensões, componentes e indicadores) destes mesmos conceitos, procurando evidenciar um Modelo que permita pesquisar e medir a problemática em estudo. Esta proposta é, contudo, ideal, no sentido em que, no conjunto, resulta num plano extenso, o que implica uma recolha e tratamento de dados de grande envergadura, por isso optámos por propor um Modelo tão abrangente quanto possível, mas elegendo apenas algumas variáveis para medir ao nível da investigação empírica apresentada nos Capítulos 5 e 6.

A decisão sobre as variáveis a medir obedeceu a critérios. Ou seja, perante os obstáculos com que nos deparámos nas primeiras tentativas de recolha de dados, optámos por nos cingir aos conceitos e variáveis directamente implicadas pelas hipóteses e essenciais ao processo de medição.

As hipóteses formuladas, em articulação com os Quadros que se seguem, e a sua explicação e discussão, traduzem o que consideramos ser um Modelo de Análise eficiente para medir e avaliar a qualidade da formação em Jornalismo, num cenário de mudança. No final deste Capítulo, daremos conta dos aspectos desta proposta que elegemos para a investigação empírica que ocupa a segunda parte desta dissertação. Vamos, assim, começar por abordar a mudança (Quadro 4.1), para depois explicitar o conceito de “(qualidade da) formação em Jornalismo” (Quadro 4.2), que é, como vimos, um conceito abrangente, como procuram traduzir as Dimensões que elegemos; de seguida, e numa lógica de afunilamento, centramo-nos no conceito de avaliação da qualidade da formação em Jornalismo num sector específico, que é o do Ensino Superior (Quadro 4.3).

Ainda uma palavra a respeito da forma como vamos explicitar o nosso Modelo de Análise, do ponto de vista da sua operacionalização. Como se poderá verificar, nem sempre esta ferramenta metodológica é utilizada com o rigor recomendado (Quivy & Campenhoudt, 1992), nomeadamente no que toca a duas situações: há componentes e indicadores que, por vezes, incluímos simultaneamente em diferentes dimensões; alguns indicadores são apresentados sob a forma de medidas indirectas e nem sempre intuitivas. Estas limitações atestam a dificuldade em conceber um Modelo de Análise que articule estes conceitos e meça o que se pretende medir (a qualidade da formação em Jornalismo pelo Ensino Superior), mas, julgamos, não colocam em causa a exequibilidade ou validade do modelo em termos globais.

Como teremos oportunidade de verificar, e fomos já percebendo com os Capítulos anteriores, embora haja um esforço metodológico para definir e explicitar os conceitos separadamente, a sua discussão implica referências cruzadas e uma frequente articulação entre *qualidade da formação* e *mudança*. Não encaramos esta circunstância como uma limitação metodológica, mas antes como uma evidência da forma como estão associadas no contexto actual, logo como uma reafirmação da pertinência desta investigação.

4.2.1 Sobre as dimensões da “mudança”

O conceito de *mudança*, operacionalizado no Quadro 4.1, é, como mostrámos nos Capítulos anteriores, central para a nossa argumentação, associado ao conceito de *paradigma*. A partir da constatação de um conjunto de transformações operadas no Jornalismo e na forma como os jornalistas fazem o seu trabalho, explicitadas no Capítulo 1, por força de diversas Causas (Quadro 4.1, 1.4), procurámos perceber os Efeitos (Quadro 4.1, 1.3) dessas alterações para o Jornalismo e para os jornalistas, do ponto de vista da profundidade e alcance destas mesmas mudanças, de maneira a discutir e tentar perceber até que ponto estas alterações poderão ou deverão reflectir-se na formação, tal como foi definida e enquadrada no Capítulo 1.

Ainda antes de prosseguirmos, convém recordar o que, logo no Capítulo introdutório, referimos sobre as diferentes formas de medir a mudança, já que essas possibilidades vão agora reflectir-se na formulação dos Indicadores. Pode dizer-se que, implicando a mudança uma alteração de estado, essa alteração pode ser medida, genericamente, de duas formas: através de indicadores “objectivos” e “directos” (dados que permitam avaliar e medir essa mudança, em diferentes momentos no tempo) ou por intermédio das percepções dos actores envolvidos nesses processos de transformação, o que, certamente, acarreta inevitavelmente uma dose de “subjectividade”, que não nos preocupa, visto que é isso mesmo que queremos medir: a sua visão da questão. Por esse motivo, nesta operacionalização da “mudança”, vamos encontrar indicadores relativos a dados e relativos às percepções. Os primeiros vão ser empiricamente apurados no Capítulo 5, a partir da análise de documentos vários como legislação ou relatórios, e a partir da recolha, tratamento de análise de dados sobre os Planos de Estudos dos cursos do Ensino Superior. Já as percepções dos actores sobre a mudança são discutidas no Capítulo 6.

Relativamente à Dimensão que procura traduzir o “modelo causal ou explicativo” (1.4), partimos do pressuposto de que estamos perante uma realidade complexa, com Componentes distintas e interligadas: política (1.4.1), tecnológica (1.4.2), social (1.4.3), económica (1.4.4) e cultural (1.4.5). Embora a nossa reflexão se tenha detido na vertente tecnológica deste processo, reconhecemos a impossibilidade, ou sequer a utilidade ou pertinência, de isolar em absoluto qualquer uma destas variáveis/componentes, com o objectivo de medir o seu potencial explicativo exclusivo, como tivemos oportunidade de ir mostrando ao longo dos três primeiros Capítulos. Tampouco enveredamos por uma

lógica linear de causa/efeito, típica das ciências naturais e pouco adequada ao estudo de fenómenos essencialmente sociais e culturais, como é o caso deste. Recusamos igualmente a visão do determinismo tecnológico, tal como explicámos no Capítulo 1. Para além das Causas da Mudança atrás mencionadas, acrescentamos uma outra: a Científica (1.4.6). Significa isto que consideramos que a investigação sobre a formação em Jornalismo constitui-se, ela mesma, como um propulsor da mudança, no sentido em que um melhor conhecimento do campo pode favorecer ajustamentos e adaptações.

Ainda assim, e considerando todas estas reservas, propusemo-nos perceber os Efeitos (1.3) que as mudanças tecnológicas operadas pelo processo de “digitalização”, em particular o fenómeno da “convergência”, têm provocado no Jornalismo e na forma como os jornalistas trabalham. Em função da qualidade das mudanças provocadas concebemos dois Efeitos distintos que designamos no Modelo de Análise proposto por efeito de Adaptação (1.3.1) ou de Refundação/Revolução (1.3.2).

De acordo com esta lógica, em função da profundidade e alcance das mudanças observadas, poderemos estar perante de um processo de adaptação do/no “*paradigma* dominante” que tem sido tomado por referência para o exercício do Jornalismo. Ou seja, se as mudanças configuram uma alteração do que é essencial no Jornalismo e na prática jornalística, poderemos estar face a uma alteração do próprio *paradigma*. Os Efeitos (1.3) da mudança são medidos, como se pode ver a partir do Quadro 3.3, directamente a partir da percepção dos actores: jornalistas, estudantes, docentes, representantes da sociedade civil, empregadores, académicos.

Outras Dimensões importantes para explicitar e caracterizar os processos de mudança são o Contexto (1.1) em que ocorrem e o seu Âmbito (1.2). No que toca ao Contexto (1.1), interessa-nos aqui considerar o diálogo entre a Profissão (1.1.2) e a Formação (1.1.1), tendo subjacente a ideia de que esta questão deve ser pensada nos seguintes termos: em torno das mudanças nas práticas profissionais e na forma como estas podem ou devem reflectir-se no plano da formação e levando em conta o contributo que as instituições de formação podem dar às redacções e aos jornalistas, nomeadamente ao nível da formação em serviço ou através de trabalhos de investigação como os que referimos no Capítulo 2, nomeadamente ao nível do modelo do “investimento estratégico”.

| Conceitos | Dimensões | Componentes | Indicadores |
|-------------------|------------------------|------------------------------|---|
| 1. Mudança | 1.1 Contexto | 1.1.1 Formação | Alterações na oferta de formação |
| | | 1.1.2 Profissão | Características da oferta de cursos Nível de Implementação da Declaração de Bolonha (Ensino Superior) Percepções dos actores (jornalistas, estudantes e docentes) Participação dos profissionais no ensino Estratégias de formação dos profissionais e das empresas Todas as alterações que ocorrem no tecido social e que, no seu conjunto e pela sua interacção, afectam o jornalismo e a formação |
| | 1.2 Âmbito | 1.2.1 Sociedade | Declaração de Bolonha RJIES; ECDU Agência para a Acreditação da Qualidade no Ensino Superior Estatuto do Jornalista (acesso à profissão) |
| | | 1.2.2 Legislação | |
| | | 1.2.3 Organização | Organizações de Ensino e Formação Redacções e Empresas (convergência) Docentes (formação) Percepções dos actores sobre as mudanças suscitadas nas organizações onde trabalham (jornalistas, docentes e estudantes) |
| | | 1.2.4 Práticas Profissionais | Jornalistas (profissão; rotinas) Percepções dos actores sobre as mudanças suscitadas nas suas rotinas e na forma como exercem as suas profissões (jornalistas, docentes e estudantes) |
| | | 1.2.5 Produção | Novos formatos (convergência) Existência de novos formatos de produção noticiosa, resultantes dos processos de digitalização e convergência |
| | 1.3 Efeitos | 1.3.1 Adaptação | Mudanças <u>no</u> paradigma Percepções dos actores sobre a <i>qualidade</i> do impacto das mudanças no jornalismo e na formação dos jornalistas: alterações <u>nos</u> valores essenciais da ideologia profissional |
| | | 1.3.2 Refundação/Revolução | Mudança <u>de</u> paradigma Percepções dos actores sobre a <i>qualidade</i> do impacto das mudanças no jornalismo e na formação dos jornalistas: alterações <u>dos</u> valores essenciais da ideologia profissional |
| | 1.4 Causas Propulsores | 1.4.1 Política | |
| | | 1.4.2 Tecnológica | “Digitalização” (<i>digitization</i>) e convergência Conhecimento e implementação das novas tecnologias decorrentes da “digitalização” |
| | | 1.4.3 Social | |
| | | 1.4.4 Económica | |
| | | 1.4.5 Cultural | |
| | | 1.4.6 Científica | |

Quadro 4. 1 Modelo de Análise: explicitação do conceito de “mudança”

Quanto às mudanças que ocorreram no campo da formação, poderão ser medidas a partir de dois indicadores: o nível de “adesão” à Declaração de Bolonha¹³⁹ e as alterações ao nível da oferta, em termos do número e tipo de instituições que prestam formação; tipo de formação oferecida e ainda através da análise dos Planos de Estudos dos diversos projectos de ensino, dando especial atenção à existência/introdução de disciplinas na área das novas tecnologias. No que toca às mudanças

¹³⁹ Este indicador é utilizado com devidas reservas e seria claramente insuficiente sem o contributo de outros. Na verdade, permite-nos apenas aferir o ritmo de adequação dos Planos de Estudos e algumas alterações estruturais genéricas (organização em três ciclos; três anos para o 1.º ciclo, semestralização). Na verdade, este processo de adequação foi uma medida imposta às instituições, num cenário que já abordámos no Capítulo 3 e retomaremos no Capítulo 5, que pode ser apenas reflexo de uma mudança não voluntária. Ou seja, não se pode inferir daqui qualquer vontade de mudança por parte das instituições, mas sim um movimento a nível nacional no Ensino Superior.

ocorridas da Profissão (1.1.2), terão de ser medidas a partir da percepção dos diversos actores (jornalistas, estudantes e docentes), mas também pelo nível de participação dos jornalistas na própria formação, procurando saber se integram o corpo docente de projectos de ensino ou se eles próprios recebem formação, na qualidade de profissionais do Jornalismo, no âmbito das novas tecnologias.

Quanto ao Âmbito (1.2) das mudanças, concebemos cinco níveis (sectores) distintos, mas interdependentes: a Sociedade (1.2.1); a Legislação (1.2.2); a Organização (1.2.3); as Práticas Profissionais (1.2.4) e a Produção (1.2.5). Quanto às mudanças no âmbito da Sociedade (1.2.1), trata-se de uma componente que introduzimos para reforçar a perspectiva de que as alterações que estão a ocorrer são muito mais vastas que o mundo do Jornalismo e estendem-se às mais variadas áreas do tecido social, na linha do que procurámos argumentar no Capítulo 2. A nossa abordagem é sistémica e, por isso, admitimos o peso que a combinação de todos os factores possa ter no resultado daquilo que afecta mais directamente a formação em jornalismo. Relativamente às alterações ao nível da Legislação, para além de todos os diplomas relativos à implementação da Declaração de Bolonha, temos ainda o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), a revisão do ECDU/ECDP (Estatutos da Carreira Docente Universitária e Politécnica) e a criação da Agência para a Acreditação da Qualidade no Ensino Superior¹⁴⁰. De referir ainda a discussão em torno da revisão do Estatuto do Jornalista, no que toca à proposta de alteração, que acabou por não ser adoptada, dos critérios de acesso à profissão, que sugeria a titularidade de um grau no Ensino Superior. Esta dimensão da mudança (a legislativa) será, de resto, abordada com mais detalhe no próximo Capítulo.

Na componente Organização (1.2.2), há que considerar dois cenários distintos: as organizações jornalísticas (empresas e redacções) e as instituições de ensino/formação. Uma forma de medir esta componente passaria pela constatação do grau de implementação dos processos de “digitalização” (pela análise dos Planos de Estudos e dos programas) e de convergência e pela recolha das percepções dos actores sobre esta implementação (grau; vantagens/desvantagens) e sobre a qualidade das mudanças produzidas nas organizações, em resultado da adesão às “novas tecnologias”.

¹⁴⁰ Embora ainda não se conheça os termos da avaliação a ser realizada pela Agência ou o Guião a ser utilizado, esta está já em funcionamento, nomeadamente no que diz respeito aos processos de acreditação de antigos e novos cursos. Não se resumirá a esta actividade a acção da Agência, pelo que, proximamente deverá ser levado a cabo um ciclo de avaliação das dos cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclo (sabe-se que as equipas estão formadas e já estão no terreno).

No que diz respeito às Práticas Profissionais (1.2.3), estas englobam as mudanças que ocorrem tanto nas rotinas dos docentes como nas dos jornalistas. Mais uma vez, tomamos como possíveis indicadores a observação das alterações e a percepção dos actores sobre elas. Esta Dimensão está intimamente relacionada com a anterior, mas está mais centrada nas práticas e rotinas de produção do que no nível organizacional. Estas questões, particularmente, as que tocam ao trabalho dos jornalistas foram discutidas no Capítulo 1.

Finalmente, relativamente às mudanças operadas ao nível da Produção Jornalística (1.2.4), traduz-se essencialmente no aparecimento de novos formatos, fruto dos processos de convergência, no caso da produção jornalística, e na utilização de novas ferramentas.

O conceito que acabámos de operacionalizar remete para um outro, central em todo o debate, como tivemos oportunidade de esclarecer logo no início desta dissertação: o da *qualidade* e da sua medição. Porque é disso que trata a nossa reflexão: da *qualidade da formação em jornalismo* e da *qualidade do próprio jornalismo*, enquanto realidades interligadas, pelo menos no campo da reflexão, discutidas aqui a partir da *qualidade das mudanças* operadas por força da implementação de novas tecnologias. Os dois Quadros apresentados adiante tratam da conceptualização desses mesmos conceitos. O primeiro (Quadro 4.2) aborda a formação em jornalismo de uma perspectiva mais abrangente, a que adoptámos, e o segundo (Quadro 4.3), trata a formação no Ensino Superior, aquela que iremos avaliar com mais detalhe, por ser a mais representativa no caso português.

4.2.2 Sobre a qualidade da formação em Jornalismo no Ensino Superior

O Modelo que vamos apresentar nos Quadros 4.2 e 4.3 resulta da reflexão teórica que aqui trouxemos (particularmente ao nível do Capítulo 3), mas também da nossa experiência pessoal, que já referimos e agora relembramos, decorrente não só da docência de Unidades Curriculares do plano de formação em Ciências da Comunicação (Jornalismo) na Universidade do Minho (UC de Formação Geral e UC de Jornalismo), mas também da participação nas Comissões de Auto-Avaliação da Licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, por ocasião dos ciclos de avaliação levados a cabo a nível nacional pelo CNAVES (1998/1999 e 2003/2004), mandatado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), e na Comissão de Auto-Avaliação do Centro de Estudos de

Comunicação e Sociedade, no quadro do processo nacional de avaliação das unidades de I&D, promovido pelo MCTES, através da Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT) (2007/2008). A isto acrescentamos o trabalho de investigação que temos desenvolvido em algumas destas áreas ao longo dos últimos anos, algum do qual foi integrado nesta dissertação.

O Modelo que propomos resulta de todos estes contributos, e de tudo o que foi discutido ao longo desta Primeira Parte da dissertação, visto que não existe qualquer determinação específica (guião ou directivas), em Portugal, até este momento, para a avaliação da qualidade da formação especificamente em Jornalismo. As actividades de avaliação a que nos referimos foram conduzidas a partir de um guião genérico (CNAVES, 2000) aplicável aos projectos de ensino de todas as áreas do conhecimento. Quanto à certificação/aprovação dos projectos de ensino em Jornalismo, também não é levada a cabo por qualquer entidade especialmente criada para o efeito, nem obedece a critérios específicos para a área, limitando-se a seguir os trâmites de qualquer outro curso (acreditação pela Agência Nacional para a Acreditação do Ensino Superior), o que, de alguma forma, pode ser um entrave a uma melhoria de qualidade da formação e a uma maior organização e transparência do sector (Pinto & Marinho, 2009).

A formação em Jornalismo foi já tratada no Capítulo 3, do ponto de vista das problemáticas que encerra, em especial no que toca ao debate em torno da inclusão nos Planos de Estudo das transformações e mudanças resultantes da integração do digital na profissão. Vamos agora explicitar as suas dimensões, componentes e indicadores, seguindo a metodologia anteriormente adoptada. Quanto às Dimensões contempladas, são o Contexto (2.1) da formação, os Actores (2.2) do processo, os Projectos (2.3) existentes, a Avaliação Subjectiva da formação (2.4) e , finalmente, os Recursos (2.5) disponíveis.

Relativamente ao Contexto (2.1) da formação, trata-se de uma Dimensão que procura dar conta do “grau de formalidade” das actividades, traduzida no tipo de certificação/diploma que concedem. Como tivemos já oportunidade de esclarecer, encaramos a formação em Jornalismo com uma realidade vasta e abrangente, que pode ir desde a concessão de um grau académico, como um doutoramento, até àquilo que se aprende no dia-a-dia de uma redacção e no exercício da profissão. Isto explica que concebamos três Componentes distintas: um Contexto Formal/Académico (2.1.1), que implica a concessão de um grau e se desenrola em instituições de Ensino Superior, distintas quanto à propriedade (Pública ou Privada/Cooperativa) e quanto ao tipo de ensino (Universitário e Politécnico);

um Contexto Formal/Não Académico (2.1.2), que representa as actividades de formação que cumprem requisitos formais (certificado, por exemplo), mas que se traduzem na Formação em Serviço, incluindo-se aqui as iniciativas promovidas por Centros de Formação, em particular as do CENJOR, e a formação nas próprias empresas (*in house training*). E, finalmente, o Contexto Informal, que engloba os processos de formação decorrentes do próprio processo de socialização e integração dos jornalistas na profissão, em particular nas redacções, bem como toda a aprendizagem decorrente do exercício da profissão, no dia-a-dia.

Quanto aos Actores (2.2) envolvidos na formação em Jornalismo, destacamos: as Instituições de Formação (2.2.1); a Direcção dos Projectos de Ensino (2.2.2); os Formadores/Docentes (2.2.3); os Formandos/Discentes (2.2.4); os Reguladores/Legisladores (2.2.5); os Empregadores/Empresas (2.2.6); os Profissionais/Jornalistas (2.2.7); e, finalmente, a Sociedade Civil (2.2.8).

No que toca às Instituições de Formação (2.2.1), estas organizam-se, como referimos em relação ao Contexto (2.1), quanto à sua propriedade e tipo de ensino. Quanto à Direcção dos Projectos de Ensino (2.2.2), é uma componente que engloba os actores que são, ou foram, responsáveis pela coordenação dos cursos. Destacamos esta figura, na medida em que o perfil do gestor do projecto de ensino (as suas habilitações e formação de base, experiência profissional, o seu estilo de gestão, as suas percepções) será certamente (ou deveria ser) uma influência preponderante nas opções estratégicas dos cursos e das instituições. Mais ainda, os seus relatos permitem perceber e enquadrar os processos de mudança que vão ocorrendo, em particular a transição/incorporação do digital e de Bolonha.

Quanto aos Formadores/Docentes (2.2.3) e aos Formandos/Discentes (2.2.4), importaria saber, entre outras coisas, quantos são e qual a sua formação de base/curriculum, para além de algumas características demográficas importantes (sexo, idade e proveniência geográfica). A relação com a prática profissional seria um aspecto a ter em conta, para ambos.

Os Reguladores/Legisladores (2.2.5) para a área podem ser de diferente tipo e com diferentes competências, desde o Ministério para a Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (formação pelo Ensino Superior); a Agência Nacional para a Acreditação do Ensino Superior; o Ministério da Educação (se pensarmos nas disciplinas de Jornalismo que fazem parte do curriculum do ensino secundário); o Instituto do Emprego e Formação Profissional (que gere e financia as actividades de formação profissional em todos os sectores, incluindo as do CENJOR) até ao próprio Governo e Assembleia da

República, se tivermos em conta que as condições de acesso à profissão, incluindo o nível de formação exigido, estão consagradas no Estatuto do Jornalista.

| Conceitos | Dimensões | Componentes | Indicadores |
|---|---------------------------|--|---|
| 2. (Qualidade da) Formação em Jornalismo | 2.1 Contexto | 2.1.1 Formal/Académico (Concessão de grau) | Quanto à <u>propriedade</u> : Público/Particular e Cooperativo Quanto ao <u>tipo de ensino</u> (âmbito/objectivos): Universitário/Politécnico Formação em Serviço (CENJOR, Centros de Formação, <i>in house training</i>) A redacção e a socialização A aprendizagem na prática profissional |
| | | 2.1.2 Formal/Não Académico (sem concessão de grau) | |
| | | 2.1.3 Informal | |
| | 2.2 Actores | 2.2.1 Instituições de Formação | Tipo de Instituição de Formação (Universidades, Politécnicos, Centros de Formação, Empresas, etc.) Perfil dos directores dos projectos de ensino (habilitações, formação de base, etc.) Tipo e número de formadores/docentes Características demográficas |
| | | 2.2.2 Projectos de Ensino (Direcção) | Tipo e número de formando/discentes Características demográficas |
| | | 2.2.3 Formadores/Docentes | Tipo de regulador/legislador e competências Existência de relação com as empresas e níveis de relacionamento. |
| | | 2.2.4 Formandos/Discentes | Existência de relação com os jornalistas e níveis de relacionamento |
| | | 2.2.5 Regulador/Legislator | Existência de relação com a sociedade civil e níveis de relacionamento |
| | | 2.2.6 Empregadores/Empresas | |
| | | 2.2.7 Profissionais/Jornalistas | |
| | | 2.2.8 Sociedade Civil | |
| | 2.3 Projectos de Formação | 2.3.1 Missão e estratégia | Existência de uma declaração de missão e um plano estratégico claramente definido e partilhado |
| | | 2.3.2 Conteúdos | <i>Curricula</i> /Temas |
| | | 2.3.3 Duração | Anos/Horas |
| | 2.4 Avaliação Subjectiva | 2.4.1 Externa | Comissões de Avaliação Procura Empregabilidade Auto-avaliação Avaliação dos formandos/discentes Avaliação dos formadores/docentes Sucesso aprendizagem |
| | | 2.4.2 Interna | Resultados avaliação N.º formandos/candidatos Índices de empregabilidade Resultados avaliação Resultados avaliação Taxa licenciados |
| | 2.5 Recursos | 2.5.1 Financeiros | Financiamento Corpo docente |
| | | 2.5.2 Humanos | Apoio Técnico e Administrativo (n.º e características) |
| | | 2.5.3 Técnicos | Estruturas e equipamentos |

Quadro 4. 2 Modelo de Análise: explicitação do conceito “(qualidade da) Formação em Jornalismo”

Já os Empregadores/Empresas (2.2.6) são contemplados com uma dupla função: enquanto avaliadores (como veremos adiante), já que a sua política de contratação é uma forma indirecta de avaliar a formação, mas também como formadores (seja através da organização e implementação de planos de *in house training*; dando condições aos seus funcionários para participarem em acções de formação e/ou para frequentarem cursos no Ensino Superior; ou ainda permitindo e incentivando a participação dos jornalistas na formação, enquanto docentes convidados, por exemplo). Um outro importante papel a desempenhar pelas empresas diz respeito à colaboração com a investigação sobre o jornalismo e sobre a formação, permitindo e facilitando o acesso dos investigadores às redacções e aos profissionais o que, como tivemos oportunidade de verificar, nem sempre acontece.

O papel do Profissionais/Jornalistas (2.2.7) num modelo para a medição da qualidade do Jornalismo decorre em parte do que se acabou de dizer a respeito dos Empregadores: da formação que têm/frequentam, mas, essencialmente, da sua percepção sobre o que poderá ser “formação com qualidade” e do seu envolvimento enquanto docentes/formadores. Para além disto, é relevante o papel que desempenham como “formadores informais” no processo de integração/socialização dos jovens profissionais nas redacções.

Finalmente, mas não menos importante, a Sociedade Civil (2.2.8), como actor interessado na avaliação da qualidade do Jornalismo e da formação dos jornalistas. Esta perspectiva encerra uma visão da relação entre o Jornalismo e a sociedade, aquela a que, de resto, nos vinculámos: a proposta pelo “modelo normativo”, e o “modelo de serviço público”. Não vamos, pois, repetir-nos quanto a esta matéria, mas apenas referir a perspectiva de Harris (Harris, 2001) que defende especificamente a necessidade de incorporar a participação da sociedade civil no debate que se joga entre jornalistas, proprietários e executivos sobre o desempenho do Jornalismo e o cumprimento das suas responsabilidades, a saber “servir as necessidades dos leitores e, desse modo, assegurar que a nossa democracia tem o eleitorado informado que deve ter para funcionar com eficiência” (106). Para este autor, “ironicamente, aqueles com maior interesse neste debate – leitores e cidadãos, particularmente aqueles que se preocupam com um governo aberto e eficiente – não estão nem envolvidos no debate actual nem têm os seus interesses a serem insistentemente afirmados” (106).

De uma forma mais contundente, Kunnelius (2006) defende uma necessidade crescente de crítica ao Jornalismo, para ajudar a profissão a manter a sua relevância. Essa actividade crítica deve incorporar as experiências e pontos de vista de pessoas e organizações externas à comunidade profissional

tradicional dos jornalistas: “Defendo que, na paisagem mediática em mudança da modernidade tardia (económica, política, cultural e tecnológica), o jornalismo e os jornalistas precisam de ouvir o sentido que diferentes pessoas têm do seu desempenho” (Kunelius, 2006: 672). Este autor adopta um ponto de vista crítico relativamente ao conceito ‘tradicional’ de “autonomia jornalística” (tal como o abordámos no Capítulo 1), que diz ser, muitas vezes, uma ilusão que não “nos” serve bem no esforço em atingir uma “imprensa democraticamente útil” (672).

Sobre este tópico, parece-nos particularmente relevante o facto de o interesse e participação da sociedade civil no debate sobre a qualidade do Jornalismo e da formação dos jornalistas dever ser visto como um indicador da forma como os cidadãos valorizam estas questões ou atribuem importância ao Jornalismo e aos jornalistas. Não se identificando a voz dos cidadãos neste debate ou percebendo-se que esta matéria não faz parte do debate público de uma comunidade/sociedade, teremos, então, razão para crer que se trata de um tema da academia mais do que das redacções e da vida pública. Outra hipótese é a da participação dos cidadãos ser impedida ou dificultada o que, a nosso ver, poderia ser uma realidade há algum tempo atrás, mas não actualmente, com tantas possibilidades de participação/publicação proporcionadas pela tecnologia digital. É que claro que a grande questão que se coloca aqui é a de saber se há uma efectiva qualidade da participação e se, efectivamente, há um acesso generalizado a estas plataformas.

Uma terceira dimensão centra-se nos Projectos de Formação (2.3), particularmente do que toca aos seus Conteúdos (2.3.1) e Duração (2.3.2), sendo os primeiros medidos em termos do Curriculum e Tema dos cursos e a segunda em Anos/Horas de formação. Esta dimensão será abordada com mais detalhe ainda neste Capítulo, quando tratarmos a (Qualidade da) Formação pelo Ensino Superior.

A Avaliação Subjectiva (2.4) da (Qualidade da) Formação em Jornalismo procura traduzir a existência de mecanismos de avaliação Externa (2.4.2) e Interna (2.4.2), enquanto sinais do empenho no processo de avaliação em melhoria. Ou seja, esta Dimensão traduz a ideia de que a qualidade de um Projecto de Formação poderá ser medida também pelo facto de este prever e accionar mecanismos de avaliação. Ao nível externo, traduz-se na existência e actividade de Comissões de Avaliação, medida a partir dos resultados desta avaliação; na procura, aferida a partir do número de candidatos (ou formandos/discentes, se não for possível aceder ao número de candidatos); e na aceitação do curso pelo mercado, a partir dos índices de empregabilidade. Quanto à avaliação interna, esta resulta da existência de mecanismos de auto-avaliação; dos resultados da avaliação dos formandos/discentes e

dos formadores/docentes; e do sucesso da aprendizagem, medido a partir da taxa de licenciados, um indicador que não poderá ser tomado sem reservas.

Finalmente, a dimensão dos Recursos (2.5) Financeiros (2.5.1), Humanos (2.5.2) e Técnicos (2.5.3). Quanto ao financiamento, importaria saber quais são as suas fontes e que montantes estão envolvidos (e ainda, no caso do financiamento público, quais os critérios ou qual a fórmula de cálculo utilizada). Em termos de Recursos Humanos, para além do corpo Docente, já referido, seria necessário aferir que apoio Técnico e Administrativo está disponível, em termos do número de funcionários e das suas qualificações. Os Recursos Técnicos medir-se-iam a partir das estruturas e equipamentos disponíveis para utilização durante as aulas e fora delas. Georgios Terzis (2009) propõe um guião para a avaliação da formação em Jornalismo no espaço europeu, que consideramos um modelo abrangente, a partir do qual procedemos à caracterização do caso português (Pinto e Marinho, 2009), que será tratado no próximo Capítulo.

O Quadro que segue resulta do anterior: é uma especificação do modelo para o Ensino Superior, o que se justifica visto que, no caso de Portugal, é o sistema de formação em Jornalismo mais representativo, em termos da quantidade da oferta. Por isso, há dimensões comuns e muito semelhantes, nas quais não nos vamos deter, dando agora mais atenção às dimensões e indicadores típicos do Ensino Superior ou a aspectos que não tenhamos abordado antes, quando explicámos a operacionalização do Quadro 4.2.

Através das Dimensões 3.4 (Instituição/Área de Acolhimento) e 3.5 (relação com as Ciências da Comunicação), pretendemos aferir se estamos perante uma lógica/filosofia de autonomizar o Jornalismo ou de enquadrar no campo mais vasto da Comunicação (o que implica assumir o Jornalismo como um acto de comunicação aplicada) e das Ciências Sociais e Humanas (planos integrados).

Quando nos centramos mais especificamente nos Conteúdos/Curricula (3.9), vamos tentar perceber qual o “peso” das diferentes áreas disciplinares, com especial enfoque para as UC de Ciências da Comunicação e do Jornalismo, e qual a relação entre “teoria” e “prática”. Importa ainda perceber o peso das UC relacionadas com as novas tecnologias e os meios digitais, bem como a estratégia que foi (ou está a ser) implementada para esta área.

| Conceitos | Dimensões | Componentes | Indicadores |
|--|---|---|--|
| 3. (Qualidade da) Formação Superior em Jornalismo Unidade de Análise: Projecto de Ensino/Formação | 3.1 Grau Académico | Bacharelato/Licenciatura Mestrado Doutoramento | 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo |
| | 3.2 Quanto à Propriedade | Público Particular e Cooperativo | |
| | 3.3 Quanto ao Tipo de Ensino (âmbito/objectivos) | Universitário Politécnico | |
| | 3.4 Instituição /Área de Acolhimento ¹⁴¹ | Ciências Sociais Humanidades Educação Sem integração | |
| | 3.5 Relação com as Ciências da Comunicação | Ciências da Comunicação Jornalismo | Curriculum integrado ou separado. |
| | 3.6 Recursos Humanos | Corpo Docente Corpo Discente Pessoal Técnico e Administrativo | Formação de Base Grau Académico Vinculo Contratual Experiência Profissional Rácio docentes/alunos Características demográficas (sexo, idade, proveniência geográfica) Ordem de preferência Taxa de Sucesso Escolar Rácio técnicos/alunos e áreas de apoio abrangidas |
| | 3.7 Recursos Financeiros | | Sistema de Financiamento e verbas disponíveis |
| | 3.8 Recursos Técnicos | Estruturas Equipamentos | Laboratórios e salas Bases bibliográficas Bibliotecas Bem-estar Equipamentos existentes |
| | 3.9 Conteúdos/ Curricula | Áreas Disciplinares “Peso” da Comunicação “Peso” do Jornalismo Prática Jornalística Integração do Digital Articulação com 2.º e 3.º ciclos | As que existem e o peso que têm N.º de disciplinas e n.º de horas N.º de disciplinas e n.º de horas Laboratório e Ateliers N.º de disciplinas e n.º de horas. “Filosofia” de integração: transversal ou localizada |
| | 3. 10 Condições de Acesso | | Provas exigidas |
| | 3.11 Relação com Investigação em Jornalismo | Centro de Investigação Associado (Linha) | Articulação entre docência e investigação Existência de investigação sobre a formação em jornalismo |

¹⁴¹ Ver Portaria 250/2005 - Classificação Nacional das Áreas de Formação (Governo, 2005b).

| | | | |
|---|--|--|---|
| 3.12 Relação com o Mercado | Estágio Curricular Estágio Não-curricular Participação na Docência “Conselho Estratégico” Empregabilidade | | Colaboração Permanente Colaboração Pontual Monitorização Características |
| 3.13 Relação com a Sociedade | Actividades de extensão universitária Actividades de divulgação científica Empregabilidade Contacto e informação sobre o projecto de ensino | | Tipo e número de actividades Tipo e número de actividades Suportes de divulgação Sessões de divulgação a potenciais alunos Presença nos media Existência de organismo formal “Conselho Estratégico” |
| 3.14 Avaliação Subjectiva | Externa | Comissões de Avaliação Procura Empregabilidade Auto-avaliação | Resultados avaliação CNAVES Rácio vagas ocupadas/oferecidas Transferências N.º alunos Índices de empregabilidade Auto-avaliação CNAVES Gabinetes/Comissões QAQE |
| | Interna | Avaliação dos formandos Sucesso aprendizagem Mecanismos formais de avaliação | Médias finalistas Taxa sucesso |
| 3.15 Relação com os contextos do Jornalismo | Usos dos media e representações sobre a profissão Contacto com a produção no contexto lectivo Produção própria no contexto lectivo | | Monitorização Integração da produção jornalística nas aulas Exercícios (Laboratório) Criação de órgãos de comunicação no contexto das aulas. Criação de órgãos de comunicação associados à componente lectiva (mas independentes) |
| 3.16 Relação com a Profissão | Relação com modelos de qualidade em jornalismo Formas de enunciação do Jornalismo (Zelizer, 2005) Relação com os valores da ideologia profissional | Serviço Público Organização /Produto Investimento Estratégico Sexto sentido Receptáculo Espelho História Criança Serviço Profissão Instituição Texto Pessoas Prática Serviço Público Objectividade Autonomia Imediatividade Ética | Declaração de Missão Estrutura Curricular (relação entre UC “teóricas” ou de reflexão e técnicas e relação com a indústria) Percepções dos actores Percepções dos actores Percepções dos actores |

Quadro 4. 3 Modelo de Análise: explicitação do conceito “(qualidade da) Formação Superior em Jornalismo”

A caracterização dos Recursos Humanos (3.6) é uma Dimensão que traduz a realidade e as opções de um determinado curso, mas também pode explicar alguns dos seus *outputs*. Nesta matéria, poder-se-á colher do contributo de vários autores que, no contexto internacional, têm trabalhado estas questões (Kosicki & Becker, 1998; Riffe, 1999; Becker *et alii*, 1999; Becker *et alii*, 2000; Becker, 2001; Becker, 2002; Becker *et alii*, 2003; Becker *et alii*, 2004; Becker *et alii*, 2010). Para além da caracterização demográfica de docentes e alunos, estes trabalhos fazem uma avaliação sistemática da procura e da oferta, medindo a variação no número de cursos e de inscritos. A análise destes dados fornecerá certamente informação relevante para esclarecer decisões sobre a política para o Ensino no sector e ajudaria a perceber que modelo de formação em Jornalismo e Comunicação tem sido adoptado pelas diferentes instituições.

Empregabilidade: a face mais visível da Relação com o Mercado¹⁴²

Relativamente à Relação com o Mercado (3.12) é um tópico que já tratámos no Capítulo 3, por isso vamos agora centrar-nos numa das suas componentes, que ainda não abordámos (nem vai ser abordada no estudo empírico), visto que é um assunto que tem ganho uma importância crescente, fruto da crise económica, e nos media em particular. Para o caso português, há um interesse acrescido, por força da alteração legislativa (RJIES) que faz depender a avaliação das Universidades também dos níveis de empregabilidade dos seus licenciados: o Artigo 24.º torna incumbência das instituições de ensino superior, “no âmbito da sua responsabilidade social”, “apoiar a inserção dos seus diplomados no mundo do trabalho”, “proceder à recolha e divulgação de informação sobre o emprego dos seus diplomados, bem como sobre os seus percursos profissionais” e estipula ainda que “compete ao Estado garantir a acessibilidade pública dessa informação, assim como a sua qualidade e comparabilidade, designadamente através da adopção de metodologias comuns”. Podemos dizer com segurança que esta não é ainda uma prática generalizada. Já no Artigo 159.º estipula-se que as instituições de ensino superior devem publicar um relatório anual sobre as suas actividades, sendo que devem constar, entre outras informações, “a empregabilidade dos seus diplomados”.

Percebe-se assim que venhamos a assistir a um crescimento do interesse na monitorização da empregabilidade dos licenciados, mas não seria justo dizer que este tópico não tem já sido motivo de

¹⁴² Será aqui dado um considerável relevo à questão da empregabilidade, pelo facto de ser um tópico que não vai ser abordado pelo estudo empírico.

interesse nos últimos anos, como fomos, de resto, procurando evidenciar noutras intervenções (Marinho, 2007a; Marinho, 2008; Marinho, 2009), e algumas das observações que aqui vamos fazer foram já publicadas nesses trabalhos. A avaliação da empregabilidade dos licenciados não tem estado, de facto, completamente ausente das preocupações dos decisores políticos e das Universidades. Estava prevista no Guião de Avaliação que serviu de orientação para os trabalhos das Comissões de Auto-Avaliação, no âmbito das actividades do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), no qual se definia que cada grupo de trabalho deveria dar conta da “situação dos alunos que concluíram o curso, em termos de emprego (não estando disponível a informação, sugere-se inquérito por amostragem junto dos alunos formados nos últimos anos e, neste caso, a apresentação será feita em percentagens) ” (CNAVES, 2000). O problema que vemos neste tipo de avaliação prende-se, essencialmente, com duas questões, de diferente ordem: a primeira diz respeito ao facto de que não se trata de uma avaliação sistemática, mas apenas levada a cabo com o fim da realização dos Relatórios de Auto-Avaliação; a segunda prende-se com a inexistência de uma metodologia comum e especificada para a recolha e tratamento dos dados (questões que as determinações do RJIES procuram resolver), o que cria situações de disparidade e impede qualquer tipo de comparação ou cruzamento de dados.

Acreditamos que mais importante do que classificar e ordenar licenciaturas, a partir da avaliação da qualidade do seu ensino e a da empregabilidade dos seus licenciados, é caracterizar e discutir modelos de ensino e procurar perceber, por exemplo, até que ponto poderão funcionar como variável explicativa da integração profissional (Marinho, 2007a). Parece-nos, por isso, muito importante que a empregabilidade seja enquadrada como um factor, entre outros, de avaliação da relação dos projectos de ensino com o mercado e que os resultados desta monitorização sejam devidamente contextualizados e extrapolados com o máximo de rigor.

O emprego e a transição para o mercado são problemáticas que não têm estado ausentes, como vimos, das preocupações dos decisores políticos e dos projectos de ensino, mas também têm sido alvo da atenção dos académicos. Sousa (2007) explica desta forma o aumento do interesse sobre o assunto, na última década, em Portugal:

“Esta preocupação intensificou-se com a progressiva massificação do Ensino Superior, com o aumento da competitividade no mercado de trabalho e a procura de novas competências e perfis profissionais, com o aumento das taxas de desemprego, com a precariedade laboral (que já não afectam somente os que não

detêm um diploma) e a com a incompatibilidade cada vez mais frequente entre qualificações adquiridas, saídas profissionais e realizações pessoais" (Sousa, 2007: 35).

Este autor dedicou-se a tratar o tema da integração e dos percursos dos diplomados, do ponto de vista da mobilidade, ou seja, procurou perceber de que forma o acesso a um diploma no Ensino Superior acarreta mutações ao nível da mobilidade social e geográfica (Sousa, 2007). Outros autores (Figueira & Granado, 2007; Graça, 2007; Figueira & Granado, 2004; Figueira & Granado, 2007; Marinho & Silva, 2007) investigaram a situação profissional dos licenciados em Jornalismo e Ciências da Comunicação no contexto nacional e, no plano internacional, são diversos os estudos desenvolvidos, pelo que limitamo-nos a relembrar os trabalhos do investigador Miguel Túñez, para o caso galego (Túñez & Garcia, 2000; Túñez *et alii*, 2004; Túñez *et alii*, 2007) ou o caso de Itália (Mazza, 2007).

Perante este interesse por parte de investigadores e académicos, poder-se-ia pensar que teríamos uma boa base de trabalho para comparar tendências, fazer previsões ou propor estratégias conjuntas para a resolução de alguns problemas. De facto, isso não é verdade. Também aqui não há consonância de metodologias, modelos de análise, instrumentos de recolha ou até dos períodos temporais em análise. Esta circunstância, a nosso ver, empobrece a investigação na área e acaba por funcionar como um entrave a outro tipo de trabalhos, da ordem do diagnóstico ou mesmo da "prescrição". Acaba, assim, por haver um vasto, importante e útil conjunto de informação subaproveitada.

Podemos ainda recorrer a alguns dados revelados pela imprensa nos últimos anos. A 1 de Agosto de 2005, o Correio da Manhã (Pereira, 2005, 1 Agosto) publicava uma notícia que denunciava, a partir das opiniões recolhidas junto dos directores de vários órgãos de comunicação, a saturação do mercado de Comunicação Social, "com as empresas do sector sem capacidade de resposta para tanta oferta", o que parece ir ao encontro da situação e das expectativas manifestadas pelos licenciados do estudo apresentado. Se levarmos em conta os dados revelados pelo Público, a 13 de Setembro de 2006, acerca do relatório da OCDE "*Education at a Glance*", teremos razões para crer que a situação dos licenciados em Comunicação tenderá a ser pior que a geral, já que, para dados de 2004, no caso português, o documento refere que "nove em cada 10 licenciados estão a trabalhar" (Wong, 2006a, 13 Setembro). Já no que respeita à relação entre o ensino e o mercado de trabalho, o mesmo jornal referia-se, a 8 de Janeiro de 2006, aos dados de uma investigação que apontariam para um investimento, entre 1994 e 2000, em "cursos sem mercado de trabalho", situação que terá começado

a ser corrigida a partir de 2000 (Leiria, 2007, 8 Janeiro), embora, tal como no exemplo anterior, não haja referências a áreas específicas (Marinho, 2007a).

E voltamos a mencionar um assunto já tratado no Capítulo anterior: o acesso à profissão. O problema do acesso à profissão é, como vimos, complexo e interessa-nos referi-lo aqui apenas no sentido em que, por vezes, é apontado como uma das razões para os problemas de empregabilidade no sector. Segundo esta lógica, havendo restrições à entrada, nomeadamente através da exigência de formação superior na área do Jornalismo/Comunicação, haveria mais espaço para os diplomados exercerem a sua profissão (Marinho 2008). Parece-nos uma forma algo enviesada de resolver o problema da empregabilidade ou, melhor ainda, parece-nos um fraco argumento a favor de uma mudança nos termos em que é feito o acesso à profissão.

Admitimos, pois, que os índices e padrões de empregabilidade podem e devem ser encarados como um indicador da qualidade de um projecto de ensino, enquanto medida de sucesso e reconhecimento da formação e por isso é que reconhecemos essa Componente ao nível de três Dimensões: a relação com o Mercado (3.12); a Relação com a Sociedade (3.13) e a Avaliação Subjectiva (3.14). Esta é, contudo, uma questão que deverá ser objecto de maior clarificação, sob pena de a fácil e sedutora utilização deste tipo de indicador resultar em análises simplistas e enviesantes quando se fala da qualidade dos vários cursos. E nesta matéria temos muitas mais perguntas do que respostas:

- Qual o papel que poderão (ou deverão) desempenhar as instituições de ensino/formação (em particular as de ensino superior) na regulação da oferta e na promoção da empregabilidade? Cabe às universidades resolver o “problema” do excesso de oferta de licenciados na área da comunicação, pela diminuição das vagas ou dos cursos, ou trata-se de decisões e serem tomadas pelos cidadãos individualmente (pais e estudantes)?
- Até que ponto é que os índices de integração profissional podem ser considerados medidas de sucesso e de qualidade do ensino? Que facetas/perigos encerra o conceito de empregabilidade e qual o seu lugar na dimensão da relação da formação com o mercado?
- O que significa adequar o ensino ao “mercado de trabalho”? Que modelo de ensino em jornalismo/comunicação está subjacente a este propósito e quais as suas implicações? Onde se desenham os limites: em última análise, mobilidade e polivalência podem significar “trabalho precário”?

- Qual o melhor modelo para a regulação do acesso à profissão? Maiores exigências podem contribuir para profissionais mais qualificados, com efeitos na qualidade da produção? Espera-se que uma maior regulamentação, logo um acesso mais difícil, tenha efeitos na empregabilidade?

No que toca à primeira questão, já a abordámos noutra ocasião (Marinho, 2009) e tivemos a oportunidade de esclarecer que não nos colocamos do lado dos que defendem que cabe à Universidade tomar a iniciativa de regular a oferta, fechando projectos de ensino, como forma de combater o desemprego no sector. Acreditamos que os cidadãos têm o direito e a responsabilidade de decidir sobre a sua formação académica e não vemos como fim último e obrigatório desta formação o emprego. Igualmente, não acreditamos que os índices de emprego devam orientar o trabalho que é feito pelo e no Ensino Superior. Não significa isto que não haja um papel a desempenhar por estas instituições, como passamos a explicar. Antes de mais, é importante que as universidades coloquem as questões da empregabilidade e da relação com o mercado como assuntos de investigação e divulguem os resultados, para que candidatos e famílias fiquem mais capacitados a tomar decisões, como, de resto, prevê a Lei em vigor. Ainda ao nível da regulação da oferta, parece-nos que a criação de um sistema de certificação dos conteúdos e estruturas curriculares, criado e assumido pelos próprios projectos de ensino, em conjunto, em moldes a discutir e definir, poderia resultar numa vantagem competitiva. Já no que toca especificamente aos conteúdos, parece-nos que seria muito vantajoso que houvesse um processo contínuo de actualização curricular, a partir da inventariação de interesses específicos e conjunturais no mercado e do público, reservando para este efeito as disciplinas de opção, presentes em todos os Planos de Estudo.

No que toca à segunda questão que propusemos para debate, relativa ao conceito de empregabilidade, para além do que já dissemos relativamente ao seu lugar na relação da formação com o mercado, a par de outras dimensões, queremos apenas chamar a atenção para o discurso demagógico que pode resultar do facto de não se articular a reflexão sobre a empregabilidade com essas outras variáveis, principalmente no contexto do RJES, que coloca os níveis de emprego dos projectos de ensino como factor de avaliação (e financiamento?) das universidades e politécnicos. É, sem dúvida, a variável mais visível e mais facilmente mensurável num possível modelo de avaliação, mas não pode aferir-se única e directamente deste índice a qualidade de um projecto de ensino, particularmente em cenários de crise, em que o desemprego entre os jovens é transversal. O mesmo se pode dizer da utilização do Sucesso

Escolar (medido a partir das taxas de aprovação e das médias dos finalistas, como propomos) como indicador de qualidade (3.14 Avaliação Subjectiva).

Quanto às restantes questões, não tivemos oportunidade ainda de reflectir sobre elas. Mas acreditamos que, a par de um trabalho exaustivo de recolha e análise de dados, importa abordá-las em toda a sua complexidade e levando em conta a pluralidade de perspectivas que suscitarão, dependendo do lugar de onde falem os diversos interlocutores: estudantes, jornalistas e profissionais da comunicação, empregadores ou instituições de ensino. E não podemos deixar de procurar estratégias alternativas, para além das que já fomos referindo. Relembramos a necessidade de que jornalistas e académicos criem e trabalhem as pontes que os unem, tanto ao nível da formação como ao nível do emprego, e realçamos a importância dos processos de Avaliação Interna da Qualidade que deveriam ser implementados de forma sistemática e exaustiva pelos projectos de Ensino como propomos ao nível da Dimensão 3.14, que trata da Avaliação Subjectiva. Acreditamos que seria vantajoso para os cursos de Comunicação e Jornalismo que a avaliação da qualidade fosse desencadeada por eles próprios (a partir de um modelo comum discutido e adoptado de forma consensual) e não imposta pela tutela, com a colaboração dos jornalistas e das empresas. Isto contribuiria para um permanente processo de actualização e melhoramento das metodologias e conteúdos, de uma forma autónoma, antecipando, inclusivamente, as actividades de Avaliação Externa. Para além disto, seria importante que, em futuras investigações sobre a empregabilidade e os percursos profissionais fosse dada mais atenção a variáveis que ganham importância neste contexto de mudança, como por exemplo a mobilidade ou os perfis profissionais (Marinho, 2009) ou o efeito que tem sobre a empregabilidade as actividades de jornalismo (e formação) desenvolvidas antes mesmo de entrar para a universidade, no ensino secundário (Becker *et alii*, 2009).

Os Empregadores, os Contextos do Jornalismo e a Profissão: entre a Academia e a Produção

Como tivemos oportunidade de esclarecer, a Empregabilidade é apenas umas das Componentes da relação da Formação com o Mercado (porventura a mais visível e mais valorizada socialmente). Um outro aspecto central, que já afluímos, passa pelo contacto regular com a indústria, nomeadamente ouvindo o que têm a dizer os jornalistas e os “donos dos media”, o que pode ser feito também pela investigação, mas, defendemos, deve ser rotinizado pelos próprios projectos de ensino. Não se

encontra muitas manifestações, em Portugal, dos “empregadores” de comunicação sobre esta matéria, pelo que referimos apenas duas fontes. A primeira é um artigo da revista Meios & Publicidade, que dá conta dos resultados da inquirição de 90 jornalistas (editores, chefes de redacção e directores de órgãos de comunicação social) sobre a qualidade da formação em Jornalismo, em que 46% dos inquiridos consideravam que tinha aumentado, 23% que tinha diminuído e 29% que se mantinha constante. O artigo em questão destacava ainda a opinião de Mário Bettencourt Resendes e Rogério Gomes (então director de O Comércio do Porto):

“Mário Bettencourt Resendes, administrador da Lusomundo Media, faz uma avaliação «globalmente positiva» da evolução do nível de preparação dos recém-licenciados em Comunicação Social, motivo pelo qual não se mostrou surpreendido com o facto de a maioria dos inquiridos (49 por cento) na 5.ª edição da Sonda Central de Informação/Meios & Publicidade ter considerado que a qualidade da formação universitária neste domínio tem aumentado. «Pela experiência que tive enquanto director do Diário de Notícias, pude aperceber-me da gradual melhoria na preparação das pessoas que entravam para a redacção, também fruto da rigorosa e exigente política de admissão de estagiários que implementámos», recorda Bettencourt Resendes. «Em termos globais, creio que a formação de base é muito maior. Antes, a entrada no mundo do jornalismo devia-se mais à apetência pela escrita do que propriamente à aptidão para a prática desta profissão. E hoje em dia nota-se uma maior preparação para as questões jornalísticas», sublinha.”

“Rogério Gomes faz parte da maioria de inquiridos que defende que a qualidade da formação universitária de futuros jornalistas tem aumentado. E argumenta a resposta de duas formas: em primeiro lugar, e pelo contacto que vai tendo com algumas universidades do país, tal facto deve-se a «uma maior aproximação aos ambientes profissionais» e, em segundo lugar, à concorrência a que são sujeitos os recém-licenciados. «De facto, há hoje centenas de diplomados em Comunicação Social ou em Jornalismo a saírem das universidades. Números claramente acima da capacidade de absorção pelo mercado de trabalho, pelo menos em jornais, rádios e televisões. Isto faz com que a concorrência seja grande e a selecção mais apertada». E conclui: «Salvo casos em que factores irregulares sejam determinantes, os órgãos de comunicação social podem hoje escolher dentro de um enorme naipe de candidatos e estranho seria que não optassem pelos mais capazes».

Também a partir da investigação que realizou no âmbito da sua dissertação de mestrado, em que procurava responder à questão “Como adequar o ensino superior público de jornalismo à prática das redacções e às suas necessidades?”, Luciana Fernandes (Fernandes, 2007) conclui:

“Mas o nosso entendimento geral ao recordar todo o corpo textual é de que as [considerações] apontadas ao ensino superior do jornalismo e comunicação social parecem basear-se numa série de preconceitos repetidos a cada momento sem se verificar um interesse efectivo em tornar as críticas destrutivas em

críticas construtivas, numa falta de verificação das fontes universitárias e politécnicas no sentido de ver o que realmente está errado ou em falta” (153).

Estas duas perspectivas parecem referir-se a mundos opostos ou, se calhar, são visões extremadas sobre a forma como a indústria vê o ensino superior. Mas o que evidenciam, acima de tudo, é que é um campo que precisa de ser trabalhado, para se poder chegar a resultados mais consistentes (a própria autora refere a circunstância de se tratar de um pequeno número de entrevistas, o que pode enviesar o resultado).

Uma outra Dimensão essencial deste modelo é a da Relação com os Contextos do Jornalismo (3.15), que propomos que se avalie a três níveis: pela monitorização dos usos dos media e representações dos estudantes sobre o Jornalismo; aferindo se existe contacto com a produção jornalística nas aulas (de Jornalismo e não só); e avaliando a produção própria quer no contexto lectivo, quer pela criação de órgãos de comunicação “independentes” dos cursos.

A monitorização da relação dos estudantes com o Jornalismo pode implicar a recolha de dados sobre os valores, atitudes, expectativas e percepções de estudantes e docentes acerca da profissão (Keel, 1998; Peters, 2001) e sobre os seus hábitos e práticas, nomeadamente de uso dos media (Bressers & Bergen, 2002; Schwingel *et alii*, 2005). Outros aspectos relevantes prendem-se com os efeitos do próprio ensino e formação nos estudantes, relativamente às suas atitudes e opiniões acerca do jornalismo e dos comportamentos éticos (Ball & Hanna, 2004; Ball *et alii*, 2005); com a forma como a formação influencia as percepções dos jornalistas sobre o seu papel (Schultz, 2002); ou ainda com os efeitos da formação na alteração dos comportamentos de uso dos media dos estudantes e das suas opiniões em relação à profissão (Marinho & Pinto, 2004; Marinho & Pinto, 2005; Marinho & Pinto, 2006).

Estas são áreas de investigação, em particular a linha que pesquisa os usos dos media, em que há, de resto, bastante produção científica, que não vamos aqui enumerar. O contacto com a produção jornalística é crucial, no sentido do desenvolvimento do espírito crítico e da própria aprendizagem do Jornalismo. Sobre a produção própria no contexto da sala de aula e fora dela, tivemos já oportunidade de falar no Capítulo anterior, particularmente no que tem sido feito no contexto português. Vamos, pois, referir apenas, sobre este assunto, a investigação de Massé (1999), sobre a vantagem de avaliar os progressos dos estudantes ao nível da escrita jornalística através da criação de publicações (jornais) no

contexto das aulas. Sobre isto, concluiu que este instrumento traz vantagens do ponto de vista da aprendizagem da escrita jornalística e do ponto de vista da relação:

“(…) o uso dos jornais dos alunos pode fornecer aos professores de jornalismo um meio de estabelecer relações mais cooperativas e colaborativas, especialmente em aulas introdutórias. Ao dar aos estudantes um espaço para expressarem as suas atitudes quanto à escrita, e ao proporcionar aos instrutores uma ferramenta para melhor perceber a psicologia da aprendizagem da escrita, os jornais dos alunos podem gerar um nível de intimidade, comunicação personalizada e feedback que não está presente na interacção típica com a ‘maioria silenciosa’ dos estudantes” (Massé, 1999).

Finalmente, sobre a Relação com a Profissão (3.16), trata-se de aferir até que ponto é que os projectos de ensino se identificam com algum dos modelos de qualidade do Jornalismo que debatemos no Capítulo 2 e com as formas de enunciação da profissão e os valores da ideologia profissional que abordámos no Capítulo 1. Medindo esta dimensão, estaremos em condições de avançar algo mais relativamente à relação entre modelos de formação e modelos de prática jornalística e sobre a natureza das mudanças que se verificam no Jornalismo (se tocam ou não nos valores fundamentais).

As virtualidades e limitações do modelo

Se tentarmos aplicar os testes de Shapiro (2008) (nos termos em que o fizemos para os modelos do Capítulo 3, com as devidas adaptações para a formação), para aferir a força desta proposta, evidenciam-se algumas dificuldades.

Relativamente à “clareza semântica”, parece-nos que os termos estão definidos com exactidão e claramente distintos uns dos outros, permitindo a sua utilização para avaliar tanto a formação em serviço como a dos cursos de Jornalismo, Ciências da Comunicação com especialização em Jornalismo, cursos universitários ou cursos politécnicos. Acreditamos na sua “utilidade interna” e, tendo em conta que foi o Modelo que tivemos por referência para realizar o estudo empírico que apresentamos nos Capítulos 5 e 6, pensamos poder afirmar que são eficazes para avaliar a qualidade da formação em Jornalismo. No que respeita à “coerência externa”, acreditamos que será facilmente compreendido por uma audiência multidisciplinar, dentro e fora da Academia. Quanto ao critério de dar “atenção tanto ao processo como ao resultado”, implicaria, recordamos, adaptando o teste ao contexto da formação, que o modelo contemplasse não só os resultados da formação ou os conteúdos do *curriculum*, mas também o processo que permite a sua implementação e actualização e dos

conteúdos, nomeadamente a participação dos diversos actores interessados nesse processo, mas também, por exemplo, nas actividades de avaliação e auto-avaliação. Parece-nos que estas preocupações foram aqui contempladas. O requisito de “dar atenção tanto aos valores como à técnica” implicaria que o modelo contemplasse uma avaliação da forma como as práticas pedagógicas e o *curriculum* evidenciam a relação do Jornalismo com valores, nomeadamente os éticos, colocando sempre as competências técnicas e artísticas nesse contexto. Mais uma vez, parece-nos que essa preocupação foi tida em conta.

Já quanto ao critério da “neutralidade em relação ao género”, no sentido em que o adaptámos à formação, deixa-nos dúvidas, na medida em que julgamos que foi construído muito à imagem do contexto português, que tem características muito próprias (Fröhlich & Holtz-Bacha, 2003; Terzis, 2009), daí que duvidemos que possa ser facilmente aplicado noutros contextos, sem uma adaptação substancial. Uma outra limitação diz respeito à amplitude do Modelo. A sua extensão, e as características mais qualitativas de alguns dos indicadores, torna necessário um bom investimento de recursos na recolha dos dados, para além da complexidade dos temas abordados. O facto de termos feito algumas incursões em algumas destas áreas ao longo dos últimos anos (por exemplo, na empregabilidade e nos usos dos media) fez-nos perceber isto mesmo. Por esse motivo, tornar-se-ia difícil aplicá-lo para avaliar a formação em Jornalismo à escala de um país, como pretendemos fazer com o caso português. Por esse motivo, no próximo ponto procedemos a uma redução do Modelo.

4.2.3 Um modelo em contexto para o caso português: selecção das dimensões e variáveis a analisar.

Os conceitos, tal como operacionalizados nos Quadros 4.1, 4.2 e 4.3 – “(qualidade da) formação em Jornalismo”, “(qualidade da) formação superior em Jornalismo” e “mudança” –, servem de guia para a investigação que desenvolvemos e discutimos nos Capítulos 5 e 6. Contudo, como acabámos de evidenciar, trata-se de um modelo vasto e exigente, de uma envergadura que não se adequa à investigação empírica que é possível desenvolver no âmbito deste projecto de doutoramento. Por esse motivo, vemo-nos obrigados a fazer opções quanto às Dimensões que vamos efectivamente medir no estudo que apresentamos nos próximos Capítulos.

A operacionalização do conceito de *mudança* servirá como guia para a investigação cujos resultados são discutidos nos Capítulos 5 e 6, embora se trate, obviamente, de um conceito transversal a toda a dissertação. Como explicámos, pretendemos medir as alterações que ocorreram, em Portugal, na formação em jornalismo pelo Ensino Superior de duas perspectivas: uma forma mais factual, medindo a mudança a partir de um conjunto de indicadores, em intervalos de tempo, e da própria evolução histórica do campo (Capítulo 5) e ainda a partir das percepções dos actores envolvidos no processo acerca dessa mesma mudança (Capítulo 6).

Como se pode verificar (Quadro 4.4), em ambos os conceitos (“mudança” e “qualidade da formação (superior) em jornalismo”) foram cortadas várias Dimensões e Componentes. Esta redução obedeceu essencialmente a dois critérios: mantivemos apenas os elementos directamente suscitados pelas três Hipóteses que colocámos e pretendemos testar e aqueles relativamente aos quais tínhamos, pelo menos à partida, uma expectativa de conseguir dados suficientes para garantir um mínimo de exaustividade e sistematicidade, que permitissem a comparação (Mesquita & Ponte, 1997). E, como veremos, mesmo assim deparámo-nos com dificuldades, que explicamos adiante.

A redução realizada nestes termos deixou de fora dimensões que consideramos cruciais: a Relação com a Sociedade; a Relação com o Mercado (medida agora apenas através dos estágios curriculares); os mecanismos de Avaliação; a Relação com a Investigação; e a Relação com os Contextos do Jornalismo. De fora ficaram também Componentes importantes de outras Dimensões, como por exemplo a aferição do Corpo Docente e Técnico/Administrativo, ao nível dos Recursos Humanos; ou ainda a articulação da formação inicial com o 2.º e 3.º ciclos, nos Conteúdos/Curricula. Isto não significa que algumas destas temáticas não sejam abordadas na análise, simplesmente sê-lo-ão de uma forma apenas global e generalista, sem que haja uma medição efectiva da sua relação com cada projecto de ensino. Pareceu-nos, por isso, mais correcto assumir que não vão ser trabalhadas. Consideramos que esta opção empobrece o trabalho, já que é valiosa e imprescindível a noção que têm, por exemplo, os profissionais e os cidadãos sobre as mudanças na profissão e sobre a qualidade da formação, mas não é viável, no contexto desta dissertação recolher estes dados.

Apesar desta redução do modelo, pensamos que se preservam as perspectivas da academia (docentes e estudantes) e do mercado (jornalistas), sendo sacrificada a posição da sociedade civil, ainda que as duas primeiras, reafirmamos, para serem globalmente representadas, necessitassem de contar com os testemunhos dos directores de curso e dos empresários e responsáveis editoriais, respectivamente.

Sendo o nosso objectivo o de oferecer um panorama geral da oferta de formação em jornalismo e da sua evolução, proceder-se-á a uma caracterização dos projectos de formação com base na Propriedade (Público/Particular e Cooperativo) e Tipo de Ensino (Universitário/Politécnico), para o caso da Formação Formal/Académica. No caso da Formação em Serviço, proceder-se-á à inventariação das principais instituições formadoras e respectiva oferta. Os Formandos/Discentes serão caracterizados apenas a partir do número de vagas. A classificação dos cursos entrará também em linha de conta com os Conteúdos oferecidos e com a sua Duração.

O facto de mantermos a referência à Legislação (1.1.2 do conceito de “mudança”) deve-se, essencialmente, a dois motivos: por um lado, o trabalho desenvolvido no ponto 5.1, que trata da evolução da avaliação da investigação e do ensino superior em Portugal, e do ponto 5.2, que se debruça sobre a perspectiva histórica da formação em Jornalismo, onde a legislação tem um papel fundamental enquanto centro de tomada de decisões; e, por outro lado, à dimensão de mudança que preside à evolução que é traçada do ponto 5.3, onde, implicitamente, também está presente, quanto mais não seja através do licenciamento dos cursos superiores e da gestão das vagas, para além da implementação da Declaração de Bolonha, tratada com mais detalhe no ponto 5. 1.

As unidades de análise consideradas são, assim, os projectos de formação em Jornalismo, com incidência no Ensino Superior, antes e depois da implementação da Declaração de Bolonha, e a avaliação irá centrar-se apenas nas variáveis para as quais é possível recolher dados sistemáticos e comparáveis, para todas as unidades. Por esse motivo, será dada maior relevância aos cursos de 1.º ciclo, quando tratarmos o panorama actual. Passamos agora à explicitação das opções metodológicas que vão guiar o estudo empírico.

4.3 Metodologia: acesso, critérios e definições

Dedicamos este ponto a apresentar as escolhas que fizemos, em termos de metodologia, para desenvolver a investigação sobre a formação em Jornalismo para o caso português, opções essas que ditam as características e limitações da pesquisa e, conseqüentemente, a potencialidade dos resultados obtidos. Começamos com um tópico que diz respeito à investigação na sua globalidade e serve, por isso, para o trabalho desenvolvido tanto no Capítulo 5 como no Capítulo 6: a justificação da opção por um estudo de caso e os termos em que julgamos que a pesquisa realizada pode ser considerada um estudo de caso. Seguem-se aspectos próprios da análise desenvolvida no Capítulo 5, sobre as características da oferta e da procura, em particular no âmbito do ensino superior, e no Capítulo 6, sobre as percepções dos actores envolvidos na formação.

4.3.1 O contexto português enquanto estudo de caso

Pretendemos muito brevemente mostrar em que sentido pensamos poder considerar a investigação desenvolvida nos Capítulos 5 e 6 um estudo de caso, evidenciando as características e limitações deste tipo de trabalho. Desde logo, a opção por utilizar estudos de caso é, não raras vezes, apontada como uma limitação na generalização dos dados:

“Um trabalho que foque a sua atenção num único exemplo de um fenómeno mais alargado é candidato a ser descrito como um ‘simples’ estudo de caso... Embora muito daquilo que conhecemos sobre o mundo empírico seja retirado de estudos de caso e os estudos de caso continuem a constituir uma larga proporção do trabalho gerado pela disciplina, o método do estudo de caso é tido em pouca consideração ou é simplesmente ignorado” (Gerring, 2004: 341).

Compreendemos a limitação quanto à possibilidade de generalização, mas pensamos que não é uma preocupação, por dois motivos: logo à partida porque, efectivamente, o nosso objectivo não é unicamente ou primordialmente o de proceder a generalizações, mas antes o de procurar perceber as mudanças que ocorreram na formação em Jornalismo em Portugal, considerado para este efeito como um caso típico da formação em Jornalismo na Europa e, em particular, dos “países do Mediterrâneo” (Terzis, 2009), entre os que adaptaram os seus planos de estudos à Declaração de Bolonha e os muitos que, por todo o mundo, têm procurado actualizar os seus planos de estudo em função da

evolução tecnológica; por outro lado, o tipo de generalização que aqui procuraremos fazer, bem como o processo de confrontação dos dados com as hipóteses, não é da ordem da generalização estatística. Ou seja, não está em causa neste trabalho, em qualquer momento, a necessidade/vontade de procurar representatividade estatística. Consideramos, por isso, que a escolha do contexto português para testar o Modelo de Análise proposto é válida e serve os objectivos de um “estudo de caso”.

Relativamente ao conjunto em que pode ser enquadrado de forma mais específica o caso português e de que, defendemos, é representativo, o dos “países do modelo dos media pluralistas/polarizados do Mediterrâneo” (Terzis, 2009)¹⁴⁴, podem ser-lhe apontados alguns aspectos definidores, embora não se resume a eles a caracterização destes países, nem possa decorrer daqui que não há condições e lógicas partilhadas com países/contextos enquadrados noutros modelos ou que todos os países possuem todas as características em igual medida. Em termos sucintos, trata-se de países que partilham um conjunto de traços: baixos níveis de circulação de jornais; uma tradição de jornalismo militante (*advocacy journalism*); instrumentalização dos media privados; politização do serviço público de televisão e da regulação; e um desenvolvimento limitado do Jornalismo como profissão autónoma (Papathanassopoulos, 2009). Nestes países, a história do Jornalismo está intimamente associada à história política dos media: em alguns há uma forte tradição autoritária e uma experiência algo recente da democracia e da participação política e cívica. Há ainda um conjunto de tendências de desenvolvimento, que podem ser assinaladas: factos e comentários são livremente misturados na produção noticiosa; a produção noticiosa interpretativa permanece o modelo dominante de cobertura noticiosa e estabelece o jornalista como o centro da história; a intervenção estatal é um obstáculo ao desenvolvimento do jornalismo como profissão; e o jornalismo é visto como uma ocupação das elites (Papathanassopoulos, 2009).

No que toca à formação em Jornalismo, nestes “países do Mediterrâneo” desenvolveu-se relativamente tarde (com um aumento crescente de cursos); há um sistema misto de formação universitária, escolas de jornalismo (*stand alone schools*) e formação em serviço; há um número crescente de jornalistas no activo a participarem como professores no ensino, em laboratórios e disciplinas práticas; existem cursos focados na teoria e na investigação, em que as competências práticas são menos importantes; a formação em Jornalismo não é considerada um requisito para a indústria dos media e há a ideia de que as competências jornalísticas podem ser aprendidas ‘na tarimba’; há uma crescente procura por

¹⁴⁴ Os países que Terzis (2009) enquadra neste modelo são: Chipre, França, Malta, Grécia, Portugal, Itália, Espanha e Turquia.

jornalistas mais bem formados com um *background* académico; há uma procura no mercado por formação em serviço adicional; e a crescente existência de licenciados nas redacções não corresponde necessariamente a licenciados em Jornalismo (Papathanassopoulos, 2009).

Como se verá no próximo ponto deste Capítulo, Portugal partilha várias destas características, em especial no que respeita à formação em Jornalismo. Parece-nos, por isso, que pode ser considerado um caso típico deste contexto e, como tal, passível de ser seleccionado como um estudo de caso, nos termos em que o define Gerring (2004):

“(...) um estudo intensivo de uma só unidade, com o propósito de compreender uma classe mais vasta de (unidades) similares. Uma unidade pode ser conotada com um fenómeno espacialmente limitado – por exemplo, um estado-nação, uma revolução, um partido político, uma eleição ou uma pessoa – observado num único momento no tempo ou ao longo de um período de tempo delimitado.
(...) Uma ‘população’ é constituída por uma ‘amostra’ (casos estudados), bem como por casos não estudados. Uma amostra é constituída por diversas ‘unidades’ e cada unidade é observada em pontos discretos no tempo, constituindo ‘casos’. Um caso é constituído por várias dimensões relevantes (‘variáveis’), cada uma construída sobre uma ‘observação’ ou observações” (342).

Regra geral, nos estudos de caso, as técnicas variam e combinam-se ao longo da investigação, de acordo com as necessidades que vão surgindo. Multiplicam-se as técnicas, as fontes, as dimensões, os pontos de vista e as abordagens, desde a observação à entrevista, passando pela pesquisa documental, pela análise de conteúdo ou pelo questionário (Gonçalves, 1998). Os estudos de caso estão especialmente vocacionados para responder às questões sobre o “como” e “porquê” (Yin, cit. por Baker, 1994). Significa isto, para a nossa investigação, que estamos especialmente interessados em perceber as motivações e os processos que estão por detrás das opiniões e tomadas de decisão dos inquiridos, bem como os factores que poderão explicar os resultados da análise dos dados recolhidos. Esta não é uma investigação com carácter exploratório, na medida em que temos por referência um enquadramento teórico já produzido, mas não negamos a vontade e intenção de contribuir para o aprofundamento e novos olhares sobre as questões aqui debatidas.

Gonçalves (1998) relembra igualmente um outro aspecto relativo a este tipo de pesquisa, que diz respeito ao facto de os estudos de caso não se regerem por um modelo hipotético-dedutivo estrito, ou seja, não ser possível separar em absoluto os momentos de recolha e de reflexão. O mesmo autor reforça ainda o facto de que “a abordagem no estudo de casos não é caracterizada por uma vocação extensiva” (Gonçalves, 1998: 88), mas estamos antes perante uma lógica de aprofundamento

(intensiva). O estudo de caso permite assim “generalizações analíticas em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como modelo com o qual é possível comparar os resultados empíricos do estudo de caso” (Yin, cit. por Baker, 1994 : 301).

4.3.2 As opções metodológicas para a avaliação da evolução da oferta de formação entre 1996/1997 e 2007/2008

Neste ponto, vamos explicar as opções que foram tomadas para proceder à análise dos dados sobre a evolução da formação em Jornalismo em Portugal, tratada ao nível do Capítulo 5. Trata-se de um trabalho feito essencialmente a partir do registo e comparação de um conjunto de indicadores relativos à procura e oferta de cursos e à avaliação dos planos curriculares. Daremos igualmente conta das limitações e dificuldades que se nos colocaram, nomeadamente ao nível do acesso à informação.

Como se perceberá, a metodologia adoptada é híbrida, no que toca à distinção qualitativo/quantitativo e ou entre os métodos hipotético-dedutivo e indutivo. Combinámos as lógicas e técnicas de ambas as abordagens, ao serviço do que pretendíamos obter dos dados que foram recolhidos.

O acesso aos dados

Gostaríamos de referir, desde já, uma dificuldade associada à recolha e análise dos dados sobre os cursos: a falta de informação, especialmente em formatos que permitam comparações¹⁴⁵. Não há uma base de dados nacional sobre o tema e a maior parte da informação disponível só cobre mais detalhadamente o sector público. Relativamente à informação disponível online, nos sites das próprias instituições/cursos, é muito escassa relativamente a alguns assuntos, nomeadamente sobre as características do corpo docente e dos estudantes e, em alguns casos, não foi possível encontrar os Planos de Estudos online (poucos casos) ou a caracterização das Unidades Curriculares (UC). Relativamente aos Programas das UC, teria sido uma tarefa ainda mais difícil (não foi, à partida, um dos nossos critérios, por se tratar de uma abordagem mais geral, mas parece-nos que é por aqui que

¹⁴⁵ Houve informação disponível no site da Direcção-Geral do Ensino Superior, especialmente no que toca às vagas, inscrições e características dos candidatos (sexo, origem geográfica, ordem de preferências), mas a maioria destes dados referiam-se unicamente ao sector público (universidades e politécnicos). (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>).

deverá prosseguir a investigação). Por tudo isto, a nossa análise resumir-se-á à informação disponível pelo que, em alguns casos, teremos de nos limitar a referir e apontar tendências gerais.

Vamos agora descrever o procedimento utilizado na recolha de dados, mostrando as suas limitações. Não podemos falar de um processo de amostragem propriamente dito, visto que foram tidos em conta todos os cursos que assumiam no “perfil do licenciado” o exercício da profissão de jornalista, um critério óbvio. A recolha de informação teve por base o site da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES)¹⁴⁶: acedendo à pesquisa por área/curso¹⁴⁷, seleccionámos a área de “Direito, Ciências Sociais e Serviços” (do ponto de vista da organização do Ensino Superior, a Comunicação está afecta às Ciências Sociais), e aqui, para garantir a exaustividade, optámos por aceder a todos os grupos que tivessem as designações “comunicação”, “jornalismo” e “cultura”. Dentro de cada grupo, acedemos a todos os cursos aí contemplados. Depois de conferir, já no site de cada curso, o perfil do licenciado, recolhíamos, novamente no site da DGES (onde existe uma ficha por curso), os dados que permitiram a elaboração dos vários Quadros que colocámos em Apêndice: vagas (disponibilizadas para público e privado, excepto a Universidade Católica), colocações (só disponibilizadas para o ensino público) e caracterização demográfica dos estudantes (também apenas para o sector público). Este procedimento foi realizado para os anos de 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008. Já nos sites dos cursos, aferíamos a adequação dos planos de estudos a Bolonha.

Uma clara limitação destas opções (reunir apenas os dados disponibilizados online pela DGES e pelas Instituições/cursos) é o facto de, em algumas situações, ficarmos com dados incompletos, nomeadamente no que toca às colocações no sector privado e à informação da Universidade Católica. Sendo assim, optámos por seguir um critério que mantivemos em toda a investigação, que foi o de nos cingirmos apenas ao que é publicamente divulgado. Àquilo a que tem acesso qualquer cidadão ou candidato quando procura informação sobre cursos em Jornalismo, para poder tomar uma decisão. Ainda equacionámos a possibilidade de contactar directamente as instituições, contudo pareceu-nos que isso implicaria a introdução de um factor de alguma imponderabilidade, visto que continuaríamos, provavelmente, sem conseguir todos os dados de todas as instituições e não se garantia a igualdade de tratamento (em alguns casos poderíamos nem sequer conseguir um contacto válido).

¹⁴⁶ Actualmente em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>; à altura da recolha em <http://www.acessoensinosuperior.pt/>.

¹⁴⁷ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/IndicedeCursos/>

Uma outra parte desta investigação sobre a oferta diz respeito à avaliação dos planos de estudos. Mais uma vez, não estamos perante um processo de amostragem visto que foram considerados os *curricula* de todos os projectos de ensino seleccionados na primeira fase da pesquisa. Acedemos, através dos sites dos cursos, à informação durante o mês de Março de 2008 (excepto três casos em que só conseguimos a informação em Junho). Mais uma vez, a avaliação dos planos de estudo foi feita apenas com base no que estava publicado online na altura da consulta. Ou seja, isto implica que, actualmente, podem ter já sido alterados.

Não há um formato generalizado para a disponibilização dos planos de estudos e as diferenças podem ir desde o caso em que temos apenas uma listagem de UC por semestre (sem especificação das UC de opção) até ao caso em que, para cada UC, especifica-se os ECTS correspondentes e o tipo e número de horas (teóricas, práticas, teórico-práticas, práticas laboratoriais, trabalho de campo, etc.) e a área científica de cada disciplina. Quanto às disciplinas de opção, nem sempre estão acessíveis da mesma forma: nuns casos estão todas juntas, sem indicação do ano ou UC a que referem, noutros casos não está especificado quantas opções há por ano ou se todas as opções assinaladas vão estar disponíveis. Nos casos em que o mesmo grupo de opções servia dois ou mais anos, optou-se por considerar apenas uma UC, ignorando todas as repetições.

A natureza das UC Teóricas e Práticas: um problema de definição

Perante tamanha diversidade de situações, tornou-se complicado proceder à classificação das UC segundo os parâmetros que tínhamos inicialmente definido: teóricas, práticas, teórico-práticas, de Jornalismo, de Comunicação e de Formação Geral. Poderíamos ter optado por respeitar as classificações nos casos em que as havia e atribuí-las nos outros casos, com base nos resultados dos primeiros. Contudo, a mesma UC não é sempre classificada da mesma forma, ou seja cada projecto de ensino tem a capacidade/legitimidade de decidir se uma determinada UC vai ter um pendor mais teórico ou prático, o que faz com que a mesma disciplina (mesma designação ou muito semelhante) possa assumir características diferentes, dependendo do curso.

Outro factor de dificuldade foi a designação de “teórico-prática”, que é utilizada com bastante frequência, para situações muito diversas. Parece-nos haver uma certa tendência a classificar UC como teórico-práticas (atribuindo-lhe um maior volume de horas desta categoria ou apenas desta categoria), o que pode induzir a uma opção estratégica. Por um lado, uma forma de resolver um certo

“complexo” do peso da teoria, evitando críticas que tantas vezes se fazem ouvir. Por outro lado, ganhando uma certa flexibilidade, para depois poder ajustar o sentido da UC, em função dos recursos disponíveis. Ainda assim, procedemos a uma classificação das UC de todos os cursos, com base no sistema “teórica”, “teórico-prática” e “prática”, o que evidenciou as dificuldades inicialmente sentidas. Era complicado em muitos casos perceber por que motivo uma UC seria teórico-prática e não prática, já que nos parecia bastante restritivo reservar a designação de prática apenas para as “práticas laboratoriais” (ou equivalente), onde estivesse envolvida a produção própria, ao nível do Jornalismo. Por outro lado, era importante aferir exactamente que UC cada curso dedicava à Prática/Produção Jornalística. Ou seja, a questão que se nos colocou foi a de perceber efectivamente o que é que define uma UC prática e uma teórica ou que concepções pode haver sobre essa questão, em particular no caso do Jornalismo.

Para além disto, há uma outra questão, não menos decisiva: o facto de um plano de estudos ser registado e aprovado com determinadas características (as candidaturas obrigam à definição das características das UC e do seu Programa resumido) não implica necessariamente que isso seja cumprido. Em última análise, fica ao critério do curso/departamento e, na realidade, vai depender, acima de tudo, do entendimento do docente que vai leccionar a UC. Ou seja, na verdade, a única forma de saber verdadeiramente quais são as características de uma disciplina, nomeadamente se é teórica ou prática, é conhecendo o seu programa e sistema de avaliação e procurando perceber junto dos docentes e dos estudantes de que forma são implementados.

Perante toda esta imponderabilidade, que inevitavelmente assumimos, optámos pela única solução que nos pareceu dar alguma garantia de igualdade de tratamento: ignorámos todas as indicações e criámos uma classificação, a partir da nossa experiência do campo e que levasse em conta apenas as designações. Ou seja, a mesma UC (ou semelhante) foi sempre classificada mesma forma, independentemente das indicações que constavam no plano de estudos (quando as havia). Significa isto que, por exemplo, a classificação de prática será sempre atribuída a UC com as designações “atelier”, “laboratório”, “técnicas de”, “projecto”, bem como outras como as disciplinas tecnológicas e de produção e realização, Metodologias de Investigação e Estatística e com componente de análise; como teóricas, foram classificadas UC como Semiótica, História dos Media, Ética e Deontologia, Pragmática da Comunicação, Análise do Discurso ou Teorias da Comunicação (não significa que não tenham, eventualmente, alguma componente prática associada, mas foram consideradas

eminentemente teóricas). Numa terceira categoria, “Intermédia”, colocámos os casos em que temos dificuldade em decidir se são eminentemente teóricas ou eminentemente práticas. Ressalvamos desde já que não consideramos que existam UC teóricas ou práticas em “estado puro”, mas antes disciplinas em que a ênfase está na aplicação (sob a forma de produção jornalística ou análise) e outras em que está na reflexão. Este foi o critério utilizado para as distinguir.

Significa isto que, em alguns casos, a nossa classificação pode não corresponder à que foi disponibilizada pelos planos de estudos e que responsáveis, docentes e estudantes possam não se rever nas classificações atribuídas, até porque, na dúvida, adoptámos a posição “conservadora”: decidimos pela classificação de “teórica”. Da mesma forma, se os programas, sistemas de avaliação e os relatos de docentes e estudantes fossem levados em conta, certamente alteraríamos algumas das classificações. Ainda assim, tendo em conta as limitações de recursos (seria impossível consultar todos os programas de todas as UC dos mais de 30 cursos e auscultar todos os seus docentes e estudantes) procurámos encontrar uma forma que colocasse todos os cursos nas mesmas circunstâncias, assumindo uma probabilidade de erro que nos parece perfeitamente aceitável, até porque a existirem divergências de classificação, nunca serão entre a classificação de teórica e prática, mas entre teórica e teórico-prática.

Uma outra limitação a assinalar respeita ao facto de, para a avaliação do peso do “estágio”, estarmos apenas a considerar os cursos de primeiro ciclo. Enquanto que para a avaliação da oferta vamos considerar a formação pelo Ensino Superior (nos vários ciclos) e a formação em serviço, para a avaliação dos planos de estudos consideramos apenas a oferta no Ensino Superior e no 1.º ciclo (licenciatura). Sabemos que, em vários casos, o Estágio foi colocado no 2.º ciclo e retirado da formação inicial.

A classificação das UC por área: critérios e zonas de dúvida

Mesquita e Ponte (1997) adoptaram um critério de classificação das UC que as dividiu em “formação de base” e “formação especializada”. A primeira categoria dividia as disciplinas em “Ciências Sociais e Humanas” e “Ciências da Comunicação” e segunda categoria em “Estudos sobre os Media” e “Jornalismo”. Também Fernandes (2007) adopta o mesmo critério. Aqui optámos por alterá-lo, tendo em conta os objectivos específicos da nossa investigação. Sendo assim, vamos considerar uma categoria de Formação Geral, que abarca as UC de Ciências Sociais e Humanas; uma categoria para

as Ciências da Comunicação, que engloba todas as UC da área científica da Comunicação (com excepção das de Jornalismo) ou que sejam explicitamente adequadas à Comunicação; uma outra categoria para as UC de Jornalismo, na qual optámos por incluir também UC com a designação Produção e Realização Radiofónica e/ou Televisiva, pelo facto de não ser claro que essas UC não revertam para o Jornalismo, principalmente quando figuram como UC obrigatórias; e, finalmente, uma quarta onde se agregam todas as que digam respeito às tecnologias ou Meios Digitais. Enquanto que as três primeiras categorias são mutuamente exclusivas, a quarta não é: por exemplo, uma UC de Ciberjornalismo é simultaneamente classificada como sendo de Jornalismo e de Meios Digitais.

Também aqui nos sugeriram algumas dúvidas, nomeadamente na distinção entre Formação Geral e Comunicação, para alguns casos. Por exemplo, Direito é de Formação Geral, mas Direito da Comunicação é considerada das Ciências da Comunicação; Psicologia Social é de Formação Geral, enquanto que Psicologia da Comunicação já é de Comunicação. A única excepção a esta regra diz respeito às UC de Metodologias de Investigação que foram sempre classificadas como sendo de Formação Geral.

Mais uma vez, reconhecemos a subjectividade inerente a esta classificação, já que não nos custa acreditar que uma UC de Direito num curso de Ciências da Comunicação/Jornalismo seja orientada para a Comunicação, embora o termo não conste na designação, o que cria uma situação artificial, ao ser colocado em Formação Geral. Contudo, e como já referimos antes, dada a escassa informação disponível para todos os cursos, e adoptando o critério estrito das designações, não encontramos uma forma melhor de resolver a questão.

Para além das limitações que apontámos, há, naturalmente, uma outra probabilidade de erro: o erro humano. Tendo em conta que todo o trabalho de classificação e somatório foi feito apenas por um juiz (a autora da tese), é possível que haja falhas a esses níveis. É um risco inerente a este tipo de trabalho.

4.3.3 A metodologia adoptada para o estudo das percepções dos actores da formação em Jornalismo

Tratamos neste ponto de justificar as opções que tomámos em relação aos processos de selecção dos indivíduos/casos e de construção dos instrumentos de recolha de dados, para a segunda parte da nossa investigação empírica. No seguimento do que afirmámos antes, relativamente à natureza quantitativa/qualitativa na nossa investigação, gostaríamos de explicitar algumas questões que nos parecem essenciais. Reafirmamos que não estamos perante uma investigação qualitativa tal como ela é definida (Guerra, 2008), mas antes perante uma pesquisa que, sendo de carácter hipotético-dedutivo, procura criar algum compromisso, no sentido de trabalhar entre a dedução e a indução, ainda que não seja de carácter indutivo: “A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores confrontando-as com o seu modelo de referência. A consequência imediata é que o trabalho de construção do objecto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao final da pesquisa” (Guerra, 2008: 22).

É neste sentido que afirmamos estar a um meio caminho entre a dedução e a indução: embora tenhamos criado um Modelo de Análise, constituído por hipóteses e pela operacionalização dos seus conceitos, não o encaramos de forma absoluta, nem pretendemos proceder a uma confrontação das hipóteses em sentido estrito, já que, como explicámos, não pretendemos obter representatividade estatística (daí as técnicas de amostragem utilizadas) nem proceder a testes de hipóteses, que nos permitiriam comprovar ou refutar hipóteses. Tomamo-las como proposições de referência para a análise e procuramos perceber até que ponto se verificam, mas numa lógica entre a “prova” e a “descoberta”: “(...) No contexto da prova, a principal função da investigação é a verificação de uma dada teoria. No contexto da descoberta, o investigador procura a formulação de conceitos teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação” (Guerra, 2008: 23).

É neste contexto que vamos utilizar a análise de conteúdo (na sua vertente quantitativa, mas também qualitativa), nos termos em que a define Guerra:

“É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta

do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Guerra, 2008: 62).

Pode dizer-se, em termos gerais, e de acordo com uma tipologia de classificação das técnicas (Grawitz, 1990) que vamos recorrer a diferentes técnicas de selecção de indivíduos/casos (amostragem) e de recolha de dados. Relativamente à selecção dos casos, no âmbito do trabalho desenvolvido no Capítulo 5, recorreremos a uma amostragem por casos típicos (não-probabilística) ao seleccionar para análise o caso português, visto que adoptámos a abordagem metodológica do estudo de caso, que nos pareceu apropriada face aos objectivos e condições do trabalho que pretendíamos desenvolver: compreender um fenómeno geral, mas com especificidades que seria importante identificar e compreender, e complexo, constituído por diversos factores e cuja dinâmica e evolução é ditada pela interacção desses factores. Ao nível da recolha, empregámos essencialmente técnicas documentais, nomeadamente através da consulta de relatórios e de *sites*, em particular o da DGES e dos vários cursos e entidades que prestam formação em Jornalismo, mas recorreremos também à nossa observação do fenómeno, já que se trata de uma realidade que nos é familiar e que temos acompanhado ao longo da última década. Quanto à análise dos dados, tratou-se essencialmente da interpretação de dados quantitativos, através de um conjunto de medidas próprias da estatística descritiva.

Na segunda parte da investigação (Capítulo 6), continuaremos a estudar o caso português, mas vamos adoptar outras técnicas de selecção, recolha e análise, mais adequadas à direcção da pesquisa, mas derivadas também, como se perceberá, dos resultados obtidos na primeira parte da investigação. O facto de concedermos um espaço à apresentação e discussão destas questões advém da convicção de que as condições de produção da investigação são igualmente parte do processo de pesquisa e influenciam o seu resultado, ao colocarem limitações à interpretação dos dados. Quisemos, por isso, esclarecer essas opções e limitações, a forma como têm impacto neste trabalho e como, de certa maneira, o configuram.

O processo de amostragem: selecção de casos e indivíduos

No âmbito desta segunda Parte da investigação, o processo de amostragem implicou dois tipos de escolha: de indivíduos e de casos. Em ambas as situações, estamos perante processos de amostragem não-probabilística - de casos típicos, accidental e por quotas (incompleta) -, como passamos a explicar.

Numa primeira fase, foi necessário proceder à definição dos principais actores envolvidos no processo de formação dos jornalistas. Esta foi uma amostragem de casos típicos, inteiramente dependente do julgamento do investigador e da confiança na sua capacidade de, em função do conhecimento que tem do campo, ser capaz de definir quais os casos mais típicos ou que melhor representam a população em estudo (Blalock, 1979; Chein, 1965). Outros autores (Quivy & Campenhoudt, 1992) referem-se a estas amostras como “teóricas intencionais”, que funcionam no pressuposto básico de que, com um bom julgamento do investigador, é possível escolher os casos que devem ser incluídos na amostra, obtendo assim amostras satisfatórias, para os objectivos específicos do estudo.

Decorreu da investigação que realizámos e problematizámos nos Capítulos anteriores, termos considerado como actores (principais) deste processo um conjunto de elementos, “retirados” do triângulo universidade/sociedade/indústria: os estudantes de jornalismo; os docentes¹⁴⁸, investigadores e coordenadores dos projectos de ensino; os jornalistas, com e sem responsabilidades editoriais/directivas; os “donos” das empresas jornalísticas; e os representantes da sociedade civil, oriundos de diversas áreas¹⁴⁹. Contudo, tendo em conta as limitações de tempo e recursos humanos e financeiros envolvidas neste tipo de projecto, fomos obrigados a restringir o leque de actores aos estudantes, jornalistas e docentes. Inicialmente contemplámos os directores de curso, mas acabámos por abandonar a ideia, como vamos explicar no próximo ponto.

Definida, então, uma tipologia de actores, foi necessário seleccionar os indivíduos e casos concretos a integrar na amostra, o que obedeceu a diferentes e sucessivos planos de amostragem. Relativamente aos estudantes e docentes, tratou-se de uma selecção que decorreu da necessidade de cumprir um conjunto de “quotas”, que pretendiam traduzir algumas das dimensões do Modelo de Análise proposto

¹⁴⁸ Entende-se por docentes de Jornalismo não apenas aqueles que leccionam matérias da área disciplinar específica de Jornalismo, mas todos os que leccionam disciplinas que integram os planos curriculares dos cursos de Jornalismo.

¹⁴⁹ O critério que adoptaríamos para seleccionar os indivíduos desta categoria não teria por base uma lógica de extensividade, relativamente às diversas áreas da sociedade civil, o que poderia ser um bom critério, caso houvesse recursos para o adoptar. Neste caso adoptaríamos o critério da “capacidade de alcance e de influência” sobre a sociedade de determinados indivíduos, fruto da sua exposição mediática e da sua capacidade de interpretar e dar voz às opiniões dos cidadãos.

e os resultados obtidos da análise que apresentámos no Capítulo 5. Foram, assim, escolhidos quatro cursos que representassem e cruzassem diferentes Componentes das seguintes Dimensões: Tipo de Ensino (Universitário/Politécnico); e Relação com as Ciências da Comunicação (Ciências da Comunicação/Jornalismo).

Neste sentido, poder-se-á dizer que procedemos ao preenchimento de quotas, mas sem qualquer tipo de proporcionalidade na representação dos critérios na amostra final, já que optámos por estudar apenas quatro casos, sem cobrir todas as associações de pares possíveis, pelo que não podemos dizer que tenhamos adoptado, no sentido estrito, uma amostragem não-probabilística por quotas. Mas mantivemos o espírito que caracteriza este tipo de amostragem: a “construção activa de uma réplica, em ponto pequeno, do universo (...) Conseguindo que, no que respeita a determinadas variáveis, as distribuições do universo e as constantes da amostra sejam idênticas ou, pelo menos, muito semelhantes” definindo, para isso, as variáveis “mais pertinentes para a arquitectura da população e para os objectivos da população” (Gonçalves, 1998: 43,44).

A base a partir da qual seleccionámos os cursos é constituída por toda a oferta que existia em 2007/2008 (ver Apêndice 11). O cruzamento dos critérios enunciados levou à selecção dos seguintes perfis: dois cursos de Jornalismo, um do politécnico e um do universitário, e dois de Ciências da Comunicação, um do politécnico e outro do universitário. Foi em função disto que escolhemos, por amostragem de casos típicos, os cursos que contactámos, no sentido de nos ser facilitado o acesso aos seus estudantes e docentes. Além do cumprimento dos critérios enunciados, um outro factor esteve envolvido na selecção dos casos em particular: a antiguidade ou representatividade dos projectos de ensino e a facilidade de acesso.

Definidos os casos a abordar, foi necessário proceder à selecção dos indivíduos. Relativamente à opção de entrevistar os coordenadores/directores dos cursos, parecia-nos uma escolha de casos típicos natural, já que seriam as fontes mais habilitadas a pronunciar-se sobre o sentido das recentes mudanças ocorridas nos projectos de ensino. Como veremos à frente, acabámos por abandonar esta ideia inicial. Quanto a alunos e docentes, tratou-se, em ambos os casos, de amostragem não-probabilística accidental. Como referimos atrás, no caso dos docentes, a base de sondagem foram todos os docentes que leccionam disciplinas que integram o plano de estudos, mas, na realidade, embora se tenha solicitado a todos que participassem, apenas obtivemos respostas dos que entenderam fazê-lo, o que lhe confere um carácter accidental. Quanto aos alunos, aplicámos como critério que se tratasse de

estudantes a completarem a formação em Jornalismo (3.º ano do 1.º ciclo) e optámos por fazer a aplicação em contexto de aula, escolhendo para o efeito uma disciplina com um número relevante de inscritos, para aumentar a probabilidade de obter um maior número de respostas. No que toca aos docentes, tratou-se de um inquérito online, enviado para uma lista de emails fornecida pelos responsáveis dos cursos seleccionados, enquanto que no caso dos estudantes tratou-se de uma versão em papel, administrada em contexto de aula.

Trata-se, pois, de um plano de amostragem accidental, com todas as limitações implicadas na sua utilização, embora seja, de facto, a forma mais acessível de proceder, em termos de recursos e facilidade de acesso: “Na amostragem accidental, apenas consideramos os casos que aparecem, e continuamos o processo até que a amostra atinja um determinado tamanho...Não existe uma forma conhecida (a não ser através de um estudo paralelo com uma amostra probabilística ou um recenseamento completo) para avaliar o enviesamento introduzido em tais amostras. Se usamos uma amostra accidental, podemos apenas esperar não nos enganarmos muito” (Chein, 1965: 579).

Quanto à inquirição dos jornalistas, iniciámos o processo de amostragem a partir de uma escolha de casos típicos: redacções. Não tendo sido formulada qualquer hipótese sobre uma diferenciação das percepções dos jornalistas em função do meio (imprensa, rádio, televisão, online) optámos por contactar redacções de órgãos de comunicação usando apenas um critério de conveniência (facilidade de acesso). Logo na fase inicial do processo deparámo-nos com duas dificuldades: num caso, a direcção do órgão autorizou, mas exigia proceder à aplicação e recolha dos questionários, o que era absolutamente incompatível com a garantia de confidencialidade e obrigava à aplicação em papel; noutra situação, a direcção do órgão autorizou a aplicação no total respeito pelas exigências de investigação, contudo a taxa de resposta era muito baixa. Face a estes impedimentos iniciais, optámos por não proceder à amostragem por redacção, mas fazê-lo a partir da constituição de uma base de contactos de jornalistas. Para isso, solicitámos a diversas pessoas um conjunto de contactos de jornalistas (sem qualquer critério que não fosse o da diversidade em termos de posição na carreira) e procedemos ao envio do questionário. Significa isto que a construção desta base de contactos implicou uma amostragem de casos típicos, ou intencional/teórica como também é conhecida.

Foi este o plano de amostragem que aplicámos, que, como veremos mais à frente, sofreu enviesamentos involuntários, o que causa limitações acrescidas. Já no próximo ponto, descrevemos e

discutimos as opções tomadas relativamente à escolha das técnicas de recolha de dados, à construção dos instrumentos de recolha e aos procedimentos de pré testagem e respectivas alterações.

Construção e pré-teste dos instrumentos de recolha de dados

Vimos no ponto anterior as opções tomadas relativamente às técnicas de selecção de casos/indivíduos: a amostragem. Vamos agora centrar-nos nas técnicas de recolha de dados. Nesta matéria, optámos por técnicas de relação individual (as mais adequadas, para este tipo de estudo) e por dois instrumentos específicos - questionários e entrevistas -, de acordo com as condições e objectivos dos diferentes tipos de inquirição. Nos casos em que pretendíamos um maior aprofundamento, para um menor número de inquiridos (os directores de curso), optámos pela realização de entrevistas. Para as situações em que procurávamos dados mais extensivos (jornalistas, estudantes e docentes), obtidos a partir de um maior número de sujeitos, recorremos ao questionário, ainda que a sua estrutura seja inteiramente constituída, como veremos, por questões de resposta aberta. Ambos os instrumentos foram construídos a partir dos indicadores previstos pelo Modelo de Análise.

Relativamente ao pré-teste da entrevista centrada (Grawitz, 1990) aos directores de curso realizou-se com o responsável por um curso universitário de 1.º ciclo, em Ciências da Comunicação, já adaptado a Bolonha. E foram as conclusões deste pré-teste que fizeram com que abandonássemos a ideia inicial de realizar estas entrevistas: de facto, não são necessariamente os interlocutores mais indicados para o tipo de informação que pretendíamos obter; e, na verdade, a obtenção dessa informação iria implicar contactos com várias pessoas por curso, o que se tornava incomportável, em termos dos recursos disponíveis (tempo).

Como se pode perceber pelo guião (ver Apêndice 17), tratava-se de uma entrevista longa, que pretendia obter informação sobre a caracterização do curso seleccionado para a amostra e sobre a sua estratégia de evolução, nomeadamente sobre a transição para Bolonha e a introdução do digital. Indagava-se também sobre a constituição do plano de estudos e outros tópicos sobre a formação em Jornalismo. Ora, a verdade é que coríamos o risco de o director do curso em causa ser recente (no cargo e no próprio curso/departamento) e, por isso, não ter memória sobre estas questões, nem ter dados disponíveis para fornecer. Para além disso, no que toca à formação em Jornalismo, o que nos interessa, a pessoa em questão poderia nem sequer ser dessa área (o caso dos *curricula* integrados).

Por todos estes motivos, acabámos, efectivamente, por desistir da ideia inicial, optando por restringir a caracterização dos cursos às variáveis directamente implicadas (“tipo de ensino” e “relação com as ciências da comunicação”) e as percepções dos outros actores: estudantes e docentes. Na verdade, este exercício de pré-testagem permitiu-nos perceber que a informação que poderíamos obter a partir destas entrevistas não seria tão relevante quanto pensávamos e que os dados efectivamente relevantes não seriam obtidos a partir delas.

No caso dos docentes e estudantes, recorreu-se ao inquérito por questionário e realizou-se o pré-teste no mesmo curso em que se realizou a entrevista ao director de curso. Mais uma vez, este revelou-se um exercício valioso. Por um lado, percebemos que os testados compreendiam as questões, mas por outro lado, consideravam o questionário muito longo. Abandonámos, por isso a estrutura inicial, que implicava que cada indicador fosse medido por uma questão de resposta aberta e por escalas de avaliação. Tendo de escolher, optámos por reduzir o instrumento às questões de resposta aberta, as mais importantes, visto que o nosso objectivo era o de medir as percepções e impressões dos respondentes, pelo que era essencial dar-lhes toda liberdade de resposta.

Foi-nos também reportada a dificuldade em responder a questões “tão simples, mas tão complicadas”, como “O que é o jornalismo?”, mas nesta matéria não procedemos a qualquer alteração, visto que o objectivo era efectivamente o de confrontar os inquiridos com este tipo de reflexão. Admitimos que possa funcionar como um dissuasor no momento de decidir a colaboração com a investigação, mas a natureza da pesquisa exigia efectivamente que fossem colocadas estas questões e num formato de resposta aberta (ver versões finais dos questionários nos Apêndice 18 e 19).

Pudemos ainda constatar uma circunstância que voltou a verificar-se na fase da recolha: as dificuldades dos docentes que não leccionam especificamente as disciplinas de Jornalismo em entenderem por que motivo deviam fazer parte da amostra. Fomos contactados, tanto no pré-este como na fase de recolha, por colegas que, muito amavelmente, julgavam ter recebido o questionário por engano, visto que não ensinavam Jornalismo. Ou seja, há docentes que leccionam disciplinas que fazem parte do *curriculum* da formação em Jornalismo, mas que não se interrogam sobre os motivos para que isso aconteça ou sobre o papel das UC que leccionam no perfil dos futuros licenciados. Ou seja, não se autopercebem como participando na formação em Jornalismo. Este é, em nosso ver, um indício muito relevante de alguma falta de reflexão, ao nível dos próprios cursos e departamentos, o

que, admitimos, poderá ter algum efeito na forma com as próprias UC são ensinadas (articulação com o Jornalismo e com as Ciências da Comunicação).

Relativamente ao pré-teste do questionário dirigido aos jornalistas, foi preenchido por cinco profissionais, que reportaram as mesmas dificuldades: a extensão do questionário e o sentimento de “surpresa” e “dificuldade” colocado pelas questões, que os confrontam com temas que tomam por garantidos e sobre os quais não estão habituados a expressar-se num discurso organizado e escrito. Tal como aconteceu nos casos anteriores, e pelos mesmos motivos, optámos por manter apenas as perguntas de resposta aberta (ver versão final no Apêndice 20). Na verdade, esta circunstância não nos surpreendeu, tendo em conta o que referem alguns autores (citados nos Capítulos anteriores) sobre a dificuldade sentida pelos jornalistas (e académicos) em articular definições de Jornalismo e de qualidade.

Assim sendo, da operação de pré-testagem dos instrumentos resultou o abandono das entrevistas aos directores de curso e a redução dos questionários para metade. Os questionários finais têm exactamente a mesma estrutura e as mesmas questões, já que o objectivo é medir e comparar a percepções dos três grupos: jornalistas, estudantes e docentes. As variações existem ao nível das questões demográficas, já que teriam de ser adaptadas às circunstâncias de cada grupo. Para o caso dos jornalistas, não fazia igualmente sentido manter as questões relativas à apreciação da estratégia do curso em relação aos meios digitais (questão 8) e ainda a questão que solicita uma avaliação da formação em Jornalismo do curso que frequenta/lecciona (11). Naturalmente, houve pequenas adaptações ao nível da linguagem e das instruções, que teriam de ser adaptadas aos destinatários.

Os questionários seguem, então, a seguinte estrutura: título e pequeno texto introdutório; questões demográficas (optámos por colocá-las no início para funcionarem como “amortecedor” para a primeira questão); um grupo de questões sobre a natureza do Jornalismo e do trabalho dos jornalistas; duas questões sobre a natureza da formação em Jornalismo; um conjunto de questões sobre o impacto dos meios digitais na profissão e no ensino; um outro grupo de perguntas sobre Bolonha; e, finalmente, um conjunto de questões avaliativas sobre aspectos ligados à profissão (acesso) e à formação em jornalismo. As questões são, como referimos, abertas, quanto à estrutura, e directas, quanto ao modo de obter a informação. Quanto ao conteúdo, recolhem informação sobre factos (demográficas), mas também sobre opiniões e expectativas.

Relativamente às questões da validade e fiabilidade, procurámos testá-las através do pré-teste, tentando assegurar que os respondentes tinham condições para dar respostas verdadeiras, evitando os efeitos de contaminação (validade), e que as questões eram formuladas de forma a serem bem compreendidas e interpretadas da mesma forma por todos os respondentes (fiabilidade).

Estratégias para a análise: diferentes níveis de análise do conteúdo

Abordadas as técnicas de selecção dos casos/indivíduos e de recolha de dados, importa explicitar um pouco mais as técnicas de análise que vamos utilizar. Como esclarecemos, vamos recorrer à análise de conteúdo, nas suas duas vertentes: numa lógica quantitativa, procurando identificar as regularidades e as categorias mais salientes das respostas (ocorrências), numa lógica mais descritiva e classificatória, e um aspecto mais qualitativo, no sentido de procurar compreender a diversidade e as singularidades das respostas, numa lógica mais interpretativa. Trata-se de obter um resultado da interacção entre o discurso que vai ser sujeito à análise e o modelo de análise que propusemos: “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso e analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 2009: 104).

No nosso caso em particular, a análise de conteúdo será aplicada segundo a lógica em que costuma sê-lo no caso em que o instrumento de recolha é um inquérito por questionário:

“Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil na fase do pré-inquérito, como é também necessária na análise das questões abertas do questionário. Sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo” (Vala, 2009: 107).

Considerando como o *corpus* da análise todas as respostas dos inquiridos, podemos dizer então que a definição de categorias será realizada tanto *a priori* como *a posteriori* (categorias emergentes), para diferentes questões:

“Se a interacção entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que lhe importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias do corpus, então o analista optará por categorias definidas *a priori*.

(...) Mas o investigador pode recorrer a uma outra estratégia: definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte para um trabalho exploratório sobre o corpus, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise. Neste caso, as referências teóricas do investigado orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar” (Vala, 2009: 112).

No que toca à organização e implementação da análise, nomeadamente o processo de categorização, codificação e inferência (interpretação), tomámos por referência os procedimentos propostos por Laurence Bardin (Bardin, 2009) e Paula Espírito Santo (Espírito_Santo, 2010).

Limitações impostas pelas opções metodológicas

As escolhas que fazemos ao desenhar uma investigação encerram potencialidades e limitações, ao nível das várias fases: da selecção dos casos/indivíduos; da construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados; e da análise dos dados recolhidos. Ao longo deste ponto, fomos já dando conta de várias delas, pelo que vamos agora sistematizar apenas as mais relevantes.

No que toca à selecção dos casos/indivíduos, todas as operações de amostragem que realizámos foram, como explicámos, não-probabilísticas (casos típicos, acidentais e escolhas de conveniência), o que significa que o processo de selecção da amostra baseou-se em escolhas pessoais, ainda que informadas pela experiência do campo do investigador e não numa selecção aleatória, o que reduz o valor estatístico dos resultados e impede generalizações para a população¹⁵⁰, permitindo a introdução de erros sistemáticos na selecção dos elementos da amostra. Sendo assim, no nosso caso, não podemos dizer se os resultados obtidos podem ser estatisticamente generalizados para a população em estudo e com que margem de erro. Contudo, também é verdade que, em situações como esta, em que isso não é considerado um factor prioritário, este tipo de metodologia poderá ser utilizada, desde que se respeite as limitações da análise. Significa que assumimos alguma margem de manobra por parte do investigador que, com base no seu conhecimento do assunto, escolhe ele próprio as amostras, o que pode implicar o estudo de componentes não estritamente representativos¹⁵¹, mas

¹⁵⁰ Na amostragem probabilística, é conhecida a probabilidade de cada elemento fazer parte da amostra e, sendo também aleatória e independente, todos os elementos têm a mesma probabilidade de serem escolhidos. É igualmente possível, através de testes de hipótese, aferir se os resultados obtidos para a amostra podem ser generalizados para a população, o que não é viável com amostras não probabilísticas como as nossas.

¹⁵¹ Entende-se que um plano de amostragem representativo é aquele que é capaz de nos assegurar que é muito grande a probabilidade de que, para os nossos objectivos, a amostra seja suficientemente representativa da população em estudo, ou seja que a amostra apresente características idênticas às

característicos da população. Alguns autores (Ghiglione & Matalon, 1997) chamam precisamente a atenção para o facto de só muito raramente conseguirmos trabalhar com amostras estritamente representativas:

“Colocar o problema da representatividade por si só, e querer a qualquer preço uma amostra representativa, é impor uma condição difícil de satisfazer e, muitas vezes, inútil. É necessário substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a de adequação da amostra aos objectivos estabelecidos, sabendo-se que um inquérito visa, em geral, diversos objectivos (na prática, isso significa que estão previstos diversos tipos de análise) e que não é necessariamente a mesma amostra que, inicialmente, seria considerada óptima para cada um deles. Certos compromissos são então necessários” (Ghiglione & Matalon, 1997: 58).

Relativamente à recolha dos dados, houve, como anotámos, algumas circunstâncias relativas à aplicação dos questionários que implicaram desvios em relação ao plano inicialmente estabelecido: isto verificou-se relativamente à selecção dos cursos e às condições de aplicação do inquérito. Quanto à selecção dos cursos, houve, desde logo, dificuldades de acesso que implicaram que tivéssemos de abandonar o critério da antiguidade, pelo menos para alguns casos. As mesmas dificuldades de acesso acabaram por ditar uma falha em termos do critério da “relação com as Ciências da Comunicação”, no que diz respeito à escolha de um curso de Jornalismo do politécnico: quando percebemos que não seria possível conseguir fazer a pesquisa com o curso inicialmente seleccionado, já era muito tarde para conseguirmos aplicar o questionário noutra instituição com as mesmas características.

Como referimos, a selecção dos cursos teve por base os dados recolhidos em 2007/2008 e realizou-se no ano lectivo 2008/2009. Tendo em conta que procurávamos estudantes no final da sua formação académica, optámos por iniciar os contactos e negociações com as instituições durante o primeiro semestre, para proceder à aplicação no segundo (a fase final da formação). Por este motivo, tornou-se impossível encontrar outra instituição, porque entretanto terminaram as aulas. É também este *timing* que explica o facto de termos apenas um número residual de respondentes de Jornalismo do ensino universitário: apesar de termos cumprido as condições e os procedimentos acordados para a aplicação do questionário em contexto de sala de aula (estando inclusivamente acordada a hora e UC para aplicação) não nos foi possível fazer aplicação, por motivos alheios à nossa vontade. A única alternativa

da população. A amostragem probabilística, á qual nos referimos anteriormente, é a única que permite planos de amostragem estatisticamente representativos. Permite que o investigador possa calcular até que ponto os resultados baseados no estudo da amostra se nos apresentam como garantia de boas estimativas das características da população. Escolhida previamente a margem de segurança tida como razoável, seria possível determinar o tamanho da amostra necessária para assegurar tal objectivo.

que nos foi oferecida foi a de deixar os exemplares para aplicação por uma terceira pessoa, o que, apesar de contrariar as regras estabelecidas (em contexto de sala de aula e entregue no momento), pareceu-nos a melhor solução possível. Tentámos colmatar esta falha com a negociação com outra instituição, que nos proporcionou todo o acesso, mas verificámos, quando comparecemos para a aplicação do inquérito, que afinal tínhamos sido encaminhados para uma aula de 2.º ciclo (especialização em Jornalismo), com apenas três estudantes, o que ditou a exclusão destes questionários, já que a nossa amostra dizia apenas respeito ao primeiro ciclo. Tratou-se, neste caso, de uma falha de comunicação.

Já nos dois casos em que todo o processo decorreu com toda a normalidade (e com a generosa colaboração de colegas docentes que se disponibilizaram para procederem eles próprios à aplicação), houve dois tipos de discrepâncias na aplicação: num dos casos foi permitido aos estudantes levar os questionários e devolvê-los depois de preenchidos, o que retira a espontaneidade das respostas e potencia o efeito de contaminação, e foram também inquiridos alguns estudantes do 1.º e 2.º anos, o que prejudicou as respostas que inquiriam sobre as mudanças de Bolonha, já que esses estudantes nunca tinham conhecido o plano anterior nem conviveram com estudantes que tenham estudado antes de Bolonha.

Significa isto que, ao nível da recolha, não pudemos controlar o efeito de contaminação entre os sujeitos. No que toca às limitações da análise, teremos de ser cuidadosos na interpretação dos dados em função da “relação com as Ciências da Comunicação”.

O questionário foi aplicado aos estudantes em versão papel (dados recolhidos entre Maio de 2009 e Janeiro de 2010), enquanto que aos docentes e jornalistas foi enviado e submetido online (dados recolhidos entre Março de Agosto de 2009), através da plataforma Lasics (disponibilizada para investigação pelo Instituto de Ciências Sociais da UM). Depois de termos construído o questionário, foi enviado um email personalizado (a partir de dois campos: nome e instituição onde trabalhavam) a cada jornalista/docente, onde se explicava o teor da pesquisa e se solicitava a colaboração, indicando que bastaria seguir o *link* e proceder ao preenchimento. Posteriormente, no caso de o questionário ser submetido, havia lugar ao envio automático de uma mensagem de agradecimento pela colaboração. Foram realizados três envios, em horas e dias diferentes da semana, para garantir o máximo de colaboração. Os dados foram posteriormente exportados para o programa PASW (antigo SPSS), onde foi feito o tratamento de toda a informação, do ponto de vista da codificação e categorização.

Uma última nota apenas para uma questão que, à partida, não seria uma preocupação numa investigação desta natureza (predominantemente intensiva) e num processo de amostragem como o que foi utilizado, não-probabilística, intencional em que não houve lugar a qualquer cálculo estatístico do tamanho da amostra nem se pretende ter representatividade estatística ou fazer extrapolações: a taxa de resposta aos questionários enviados online (para os que foram aplicados em papel não temos base de cálculo, pelos motivos já mencionados). Ainda assim, queremos dedicar alguma atenção a este assunto, não tanto pelos resultados (que não são relevantes para este trabalho), mas pelas questões que pode suscitar para debate.

A base de contactos de jornalistas foi constituída, como referimos, essencialmente com a preocupação de garantir alguma diversidade ao nível da posição na carreira, mas também relativamente ao tipo de meio (imprensa, rádio e televisão) e o seu âmbito (nacionais e regionais). Foram enviados emails a 53 jornalistas, tendo respondido 23, o que perfaz 43% de retorno. Relativamente aos docentes, enviou-se o pedido de resposta a 79 docentes (todos os docentes de quatro cursos), tendo-se obtido 23 respostas válidas, o que corresponde a 35% de retorno. De acordo com o que propõe Babbie (Babbie, 1992) para pesquisas por mail (que pretendem recorrer à estatística inferencial, o que, relembramos, não é o nosso caso) o valor de 50% de retorno é “adequado” (267). Significa isto, que, caso a nossa investigação tivesse por objectivo a generalização estatística, teríamos dificuldades com a amostra dos docentes.

Embora esta não seja uma preocupação na nossa pesquisa, interessa-nos deixar alguns comentários sobre estes resultados. Por um lado ressaltar o esforço em, ainda assim, obter o máximo de resposta, fazendo, como referimos atrás, um mínimo de três envios, em diferentes dias e horas da semana. Por outro lado, e acima de tudo, tentar perceber o motivo do que poderemos classificar de algum desinteresse em colaborar.

Logo à partida, sabemos que este é um fenómeno generalizado e cada vez mais sentido: à medida que aumenta o volume de informação, emails e pedidos de vária ordem, decresce a disponibilidade para dar conta de todas as solicitações. Pensamos que este factor pode explicar uma boa percentagem do “não retorno”: a falta de disponibilidade e o excesso de pedidos de colaboração. Uma outra explicação pode ser procurada no nível de interesse suscitado pelo tema, ou seja, o facto de um indivíduo ser, à partida, parte implicada num processo, não significa que se interesse realmente por ele. Ou seja, outro factor que poderá explicar as percentagens de resposta é o de, efectivamente, o tópico não ser do

interesse dos destinatários, o que, de alguma forma, vai ao encontro do que fomos dizendo nos Capítulos anteriores sobre a escassez do debate público sobre a formação em Jornalismo.

Finalmente, uma outra justificação poderia ser encontrada na natureza do próprio instrumento ou na forma de abordagem. Quando nos referimos à natureza do instrumento de recolha, falamos do facto de se tratar de questões de resposta aberta e que tocam em temas algo “incómodos”, como reportaram alguns respondentes. Esta seria, à partida, a explicação que nos parecia mais lógica, não fosse a circunstância de a plataforma Lasics fazer um registo de todos os acessos ao *link* de resposta, independentemente de o questionário ser ou não preenchido ou completado. Entre jornalista e docentes registámos apenas sete casos destes: de pessoas que acederam ao *link*, mas não responderam. Ora, perante esta situação, ficamos com a hipótese de não termos escolhido a melhor abordagem: um questionário enviado online. Esta opção prendeu-se essencialmente com o facto de julgarmos, pelo contrário, que seria mais cómodo este tipo de preenchimento, tendo em conta que se tratava de indivíduos habituados a lidar com este ambiente digital, proporcionando-lhes maior flexibilidade em termos do *timing* da resposta. Não sabemos se uma aplicação em papel teria melhores resultados.

É esta a combinação de factores que nos ocorre para explicar a adesão, que, neste caso, não é relevante. Como se explica no Capítulo 6, atingiu-se a diversidade procurada. Nos próximos dois Capítulos, vamos discutir, então, o caso português, no que toca à formação em Jornalismo, aplicando a Metodologia aqui proposta.

PARTE II

Parte II | Avaliação da Qualidade da Formação em Jornalismo em Contexto: o caso português

Na primeira Parte deste trabalho, expusemos uma problemática sobre a formação em Jornalismo no contexto das mudanças provocadas pela tecnologia digital (e a sua aplicação às práticas profissionais dos jornalistas) e a reformulação dos Planos de Estudo de Jornalismo no Ensino Superior em Portugal, à luz da Declaração de Bolonha. Elegemos este tema para a dissertação de doutoramento, porque acreditamos tratar-se de um assunto de elevado interesse no âmbito da Sociologia do Jornalismo, mas também pelo papel e importância que atribuímos aos media, e ao Jornalismo em particular, no desenrolar da vida das sociedades democráticas. Por estas razões, apresentadas e debatidas nos Capítulos precedentes, julgamos estar perante uma problemática “universal”, actual, relevante e pertinente para a investigação sobre o Jornalismo, e sobre a formação em Jornalismo, e para o exercício da profissão de jornalista. Como qualquer problemática, para ser validada, terá de ser concretizada e sujeita ao “teste dos factos”. É com desta tarefa que nos ocupamos na segunda parte do trabalho.

Neste segundo momento, trataremos de aplicar o Modelo proposto no Capítulo 4 à realidade portuguesa, com o objectivo de o testar e perceber até que ponto as hipóteses que avançámos se verificam neste contexto. Face aos constrangimentos (uns antecipados e outros verificados no decurso dos trabalhos) associados à recolha de dados, nomeadamente os que se referem ao acesso e aos

recursos (tempo e dinheiro), optámos por seleccionar apenas algumas das variáveis e dimensões do Modelo proposto. Esta escolha foi realizada de tal forma que ficasse garantida a recolha dos dados necessários e suficientes para testar as hipóteses. A análise que é levada a cabo nos Capítulos 5 e 6 é, assim, orientada pelas dimensões, componentes e indicadores que constituem o Modelo.

O Capítulo 5 é dedicado a avaliar a evolução em Portugal do sector da formação em Jornalismo na sua globalidade, de 1996 até aos nossos dias, não sem antes fazer uma rápida abordagem histórica ao tema e às actividades de avaliação do ensino e investigação em Portugal. Faz-se aqui também uma análise mais detalhada do sector do Ensino Superior (considerando em particular o intervalo temporal da adequação dos cursos à Declaração de Bolonha, aquele que entendemos aprofundar), em função da sua representatividade. No Capítulo 6, na linha do afunilamento ao sector do Ensino Superior, recorreremos uma outra forma de medir a mudança: através dos actores que a vivenciaram. Dá-se aqui voz a alunos, docentes e profissionais. No último Capítulo, em jeito de Conclusão, sistematizamos os principais resultados desta investigação e apontamos alguns caminhos de futuro e algumas interrogações sobre a problemática da formação em Jornalismo e da investigação sobre este campo.

Pode dizer-se que no Capítulo 5 privilegiámos uma vocação extensiva e mais generalista, enquanto que o Capítulo 6 obedece a uma lógica de aprofundamento e intensiva. Por esse motivo, recorreremos a métodos, técnicas e instrumentos diferentes para cada uma das situações, consoante as exigências de cada uma das estratégias. Os indicadores do Modelo que propusemos no Capítulo 4 são, aliás, reflexo dessa distinção. Estamos, na verdade, perante duas formas de medir a mudança, como anotámos logo na Introdução: através da consideração e análise de factos e indicadores, em diferentes momentos no tempo; e por intermédio das percepções dos indivíduos sobre as alterações que vão ocorrendo.

Uma última nota apenas, para sublinhar a estrutura mista desta dissertação, no que toca às componentes “teórica” e “prática” que, como tivemos já oportunidade de assinalar, não se encontram estanques ou estritamente divididas. A realidade portuguesa, o caso em estudo, foi sendo abordada e enquadrada em todos os Capítulos, a propósito dos debates que foram suscitados, tendo havido sempre uma preocupação de contextualizar, interpretar e analisar, ainda que de forma essencialmente descritiva, os factos e documentos referidos. Em particular, o Capítulo 4 é claramente de natureza teórico-metodológica e procura anunciar e explicitar a abordagem empírica situada a partir do modelo “universal” aí discutido. Da mesma forma, a lógica de discussão e confrontação das hipóteses é indicativa e tem um propósito orientador mas não é, como se verá, absoluta.

Capítulo 5 | A formação dos jornalistas em Portugal: evolução do campo

“Uma simples preposição gramatical levanta a primeira questão: ensino do jornalismo ou para o jornalismo? *Do* sugere uma preparação científica num campo já definido e estruturado de saberes e de técnicas, tendendo para uma certa ‘universalização’ da formação académica, um modelo paralelo às outras profissões com as quais o Jornalismo por vezes gosta de se comparar – o Direito, a Medicina; *para* abre o campo de formação ao nível do acesso, diversificando a formação de base e tornando a componente jornalística um complemento, embora indispensável” (Cascais, 2004: 86).

Como tivemos oportunidade de esclarecer logo no início desta dissertação, temos por referência um conceito abrangente de formação, o qual incorpora a sua vertente mais informal, traduzida nos processos de socialização nas redacções e na aprendizagem ao longo da vida e da prática profissional. Contudo, para efeitos da investigação e análise que vamos desenvolver nesta segunda Parte da dissertação, vamos considerar apenas a sua dimensão formal, ou seja apenas as situações em que a formação em Jornalismo se traduz em projectos com um certo grau de formalidade, quer deles resulte ou não a obtenção de um grau académico, o que abrange os projectos de formação no Ensino Superior (universitário e politécnico) e ainda as actividades organizadas por outras instituições formadoras, no regime de formação em serviço. Exclui-se também desta análise outro tipo de formações, como aquelas que possam ser (e são certamente) desenvolvidas pelos próprios órgãos de comunicação (*in house training*), com maior ou menor grau de formalidade, ou ainda pós-graduações frequentadas por jornalistas nas suas áreas específicas de actuação que, embora possam não ter qualquer componente

jornalística nos seus *curricula*, contribuem para a sua formação especializada. Sabemos que existem, nomeadamente através das notícias que deles dá a imprensa (já o evidenciámos no Capítulo 3), mas seria impossível conseguir aferi-las de forma minimamente exaustiva.

Estas opções não significam, de todo, que se ignore a importância destas instâncias de formação. Resultam apenas de, perante a dificuldade de acesso à informação, termos optado por considerar as actividades de formação mais significativas e representativas (em termos quantitativos e em função da consistência com que são realizadas) e aquelas relativamente às quais tínhamos a expectativa de poder assegurar uma recolha minimamente exaustiva (e não casuística, em função da maior ou menor abertura das instituições/organizações jornalísticas ou formadoras).

Para eleger os conteúdos a tratar num Capítulo desta natureza (de caracterização geral), optámos pelo guião proposto por Terzis (2009), adaptando-o à realidade portuguesa, tal como, de resto, fizemos no trabalho que levámos a cabo no âmbito dessa publicação (Pinto & Marinho, 2009) e respeitando, naturalmente, o Modelo de Análise proposto.

Para Terzis, quando se trata a formação em Jornalismo, deverão ser contempladas as seguintes dimensões:

- Quando (breve historial da formação em jornalismo no país em causa, até à actualidade);
- Quais (que organizações facultam este tipo de formação, o que deve incluir universidades e politécnicos do Estado, universidades privadas, sindicatos dos jornalistas, associações empresariais/de empregadores, empresas de comunicação privadas (*in house training*) e a Igreja);
- através de Quem (que tipo de professores/formadores utilizam, há uma tradição de ter jornalistas profissionais no ensino);
- o Quê (qual o conteúdo desta formação: teoria vs prática; comunicação, jornalismo ou sistema misto; relações públicas e publicidade no mesmo curriculum de jornalismo; nível de especialização de acordo com campos como as ciências, desporto, jornalismo internacional, etc.; nível de especialização de acordo com os meios, como a imprensa, audiovisual, etc.; percentagem de unidades curriculares de jornalismo vs formação geral; o papel dos estágios; nível dos diferentes graus oferecidos, como licenciatura, bacharelato, mestrado e doutoramento; programas de mobilidade com outras instituições, sejam bilaterais ou a participação e nos projectos EU Erasmus, Erasmus Mundus, etc);
- por Quanto tempo (duração da formação);

- a/para Quem (tipo de estudantes ou profissionais em programas de formação contínua; dados sobre o número de estudantes/profissionais envolvidos nestas formações em cada ano e percentagens de homens e mulheres);
- Onde (localização das instituições);
- Que tipo de Acreditação (a formação é acreditada por um Conselho Nacional, pelo Sindicato de Jornalistas; participam no Processo de Bolonha e no Sistema ECTS);
- Que relação com a Indústria (financiamento; acreditação mútua e envolvimento em práticas de contratação);
- Que Associações (participam em redes ou associações nacionais ou internacionais);
- e, finalmente mas não menos importante, Porquê (contextualização e explicação dos dados apresentados em função do quadro político, económico e social do país e linhas de evolução para o futuro).

É um programa exaustivo e exigente, que tentaremos seguir da forma mais aproximada possível, dentro dos constrangimentos já referidos. Este Capítulo 5 organiza-se assim em quatro secções, que, como veremos, traduzem uma das diferentes formas de medir a mudança a que aludimos antes, ou seja, através da observação e análise de factos e indicadores. Começamos com uma breve referência, meramente contextualizadora, às actividades de avaliação do Ensino Superior e da investigação desenvolvidas em Portugal e à implementação da Declaração de Bolonha, para, um segundo momento, abordamos a formação em jornalismo em Portugal, desde o aparecimento dos primeiros projectos até à sua implementação ao nível do Ensino Superior, procurando identificar os traços essenciais desta evolução. Trata-se, no fundo, de uma breve perspectiva histórica sobre as mudanças no campo (observação e interpretação de factos e acontecimentos).

No terceiro ponto, avaliamos a evolução da oferta de formação em jornalismo desde 1996 até à actualidade, ao nível dos agentes envolvidos e das iniciativas realizadas. Tomamos por marco o ano de 1996, pelo facto de ser a referência do trabalho de Mesquita & Ponte (1997), o que consideramos ser a primeira avaliação sistemática do campo (o trabalho de Fernandes (2007) seria uma boa referência comparativa intermédia, mas só trata o sector público). Centramos depois a nossa análise numa vertente específica da formação: o Ensino Superior. Aqui, aprofundamos alguma da informação já avançada no ponto 5.1 e damos conta da evolução do sector, nos limites temporais considerados, e das alterações ocorridas pela implementação da Declaração de Bolonha, ao nível da oferta e dos

Palonos de Estudo. Nestas três secções, estudamos a mudança a partir da observação e comparação de um conjunto de indicadores e factos/acometimentos que elegemos como representativos.

Finalmente, na última secção do Capítulo tentamos sintetizar e enunciar as principais questões e problemáticas suscitadas pela análise da evolução do sector do ensino do Jornalismo em Portugal e confrontar as três hipóteses avançadas. Neste Capítulo 5, pretende-se assim traçar o panorama da oferta de formação em Jornalismo, das suas características e evolução. Trata-se de uma avaliação global do sector, feita a partir de algumas das dimensões consideradas no Modelo. Outras dimensões, como se verá, serão consideradas no âmbito do trabalho apresentado no Capítulo 6, em que mede as percepções dos actores envolvidos.

5.1 A avaliação do Ensino Superior e da investigação em Portugal: evolução e linhas gerais

Ainda antes de passarmos à questão específica da formação em Jornalismo, vamos abordar, muito brevemente, a avaliação no Ensino Superior, no quadro do seu desenvolvimento em Portugal nas últimas décadas. Não se pretende proceder aqui à análise ou crítica deste processo, o que exigiria uma pesquisa bem mais aprofundada, mas apenas situar a temática em estudo (qualidade da formação em jornalismo) no contexto em que se insere: a avaliação da qualidade do Ensino Superior em geral. Trata-se apenas de corresponder à necessidade de contextualizar a questão essencial (um modelo para avaliar a formação em jornalismo pelo Ensino Superior) no âmbito do que em Portugal tem sido realizado.

Para isso, organizámos este ponto em dois momentos: a avaliação da investigação; e uma breve abordagem à revisão legislativa do sector, com especial atenção ao papel da Declaração de Bolonha.

A avaliação da investigação

A avaliação da investigação em Portugal foi sempre levada a cabo pela FCT¹⁵², numa lógica de avaliação pelos pares, recorrendo a painéis de investigadores estrangeiros. Vejamos, então, um breve historial da avaliação da investigação em Portugal. O primeiro ciclo decorreu em 1996. Tratou-se de uma avaliação

¹⁵² <http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/unidades/avaliacoes/> - informação sobre os ciclos de avaliação e resultados.

sem painel específico para as Ciências da Comunicação/Jornalismo e teve por objecto 270 unidades de investigação. O segundo ciclo decorreu em 1999 (sobre o triénio 1996-1998): continuou a não existir um painel específico para as Ciências da Comunicação/Jornalismo e foi avaliado sensivelmente o mesmo número de unidades (263). O terceiro ciclo decorreu entre 2002 e 2004 (sobre o triénio 1999-2001). Tratou-se de um momento de reorganização do sistema de avaliação, tendo havido algumas alterações significativas: as instituições tiveram de produzir e submeter um plano de desenvolvimento para o triénio 2003-2005; as Ciências da Comunicação já são incluídas como área independente, o que poderá ser interpretado como um sinal de reconhecimento da área científica; e há um grande aumento das unidades de investigação avaliadas, de 263 para 444 (FCT, 2005).

Destacamos, naturalmente, as recomendações do painel de avaliadores para as Ciências da Comunicação, que foi coordenado por Peter Golding (FCT & Golding, 2003). Para o grupo de avaliadores, trata-se de um campo muito alargado (característica da área também noutros países), o que é um entrave, já que, embora as fronteiras do campo sejam necessariamente flexíveis, esta diversidade não está suficientemente disciplinada. Apontam a falta de um plano detalhado de trabalho nas candidaturas a financiamento, sendo fornecida (e pedida) muito pouca informação, e sugerem que a informação fornecida pelos Centros para avaliação deveria incluir um relatório anual com detalhe para a estratégia de investigação. Para o painel, os critérios para avaliação deveriam ser mais explícitos, detalhados e ponderados, quando necessário. Critica-se a falta de um entendimento geral e claro sobre o significado de “investigação” (*research*), no sentido de “investigação original que produz novo conhecimento ou compreensão” e a excessiva duplicação e sobreposição de temas e projectos. Embora tal não seja em si um problema, já que a replicação é necessária, a ignorância sobre esta coincidência de interesses entre os Centros já poderá ser prejudicial, na medida em que implica um risco de empobrecimento e estreitamento da investigação nesta área, para além de tornar o trabalho pouco eficiente. Por este motivo, os avaliadores manifestam a necessidade de fomentar a cooperação e comunicação entre os centros de investigação. Finalmente, chamam a atenção para o facto de haver um elevado número de projectos submetidos para a criação de bases de dados e arquivos, um trabalho que, sendo importante e válido, deveria ser preliminar à investigação e não o seu foco essencial.

O ciclo de avaliação mais recente realizou-se em 2007 (sobre o período 2003-2006) e os resultados foram publicados em 2008¹⁵³. Foram avaliadas 275 unidades de investigação, o que representou uma drástica redução, que terá resultado de uma reestruturação, em função das recomendações da avaliação anterior. Neste ciclo, foram avaliadas as seguintes unidades de Ciências da Comunicação: Centro de Estudos das Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação (CETAC.COM) (Universidade do Porto); Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens (Universidade Nova de Lisboa); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho); Centro de Investigação Media e Jornalismo; CICANT - Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias); LABCOM - Laboratório de Comunicação e Conteúdos online (Universidade da Beira Interior). Como se pode perceber, há apenas uma unidade de investigação especialmente dedicada ao Jornalismo (CIMJ), embora saibamos que outros centros se organizem em linhas de investigação que contemplam esta área.

Recordamos, uma vez mais, que o motivo pelo qual dedicamos espaço ao tópico da avaliação da investigação prende-se com a convicção de que a qualidade do ensino não deve ser pensada desarticulada da pesquisa. Não acreditamos, por isso, e em particular no que toca à formação em Jornalismo, no sucesso de instituições exclusivamente de vocação pedagógica. Não significa isto que todas as instituições de ensino tenham de acolher Centros de Investigação, mas antes que os seus docentes devem estar integrados em centros desenvolver investigação na área em que leccionam, em equipas.

A reorganização legislativa e a Declaração de Bolonha

Relativamente à avaliação da qualidade do ensino/formação em Portugal, importa anotar de forma muito breve e em traços gerais a evolução do sector do Ensino Superior e do processo de avaliação, a partir da legislação.

O Quadro 5.1. procura sintetizar os principais diplomas que, desde os anos 80, têm regulado a área. Como se pode perceber através de uma breve análise do Quadro, é possível identificar dois momentos: antes e depois de Bolonha. Com efeito, a adesão aos princípios da Declaração de Bolonha (European_Union, 1999) criou a necessidade de adequar a legislação. Para além desta adaptação, pode falar-se de um processo de revisão e simplificação dos diplomas, suscitada, em grande parte,

¹⁵³ Relatório disponível em <http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2007/>;

pelas conclusões/recomendações dos relatórios produzidos pela ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (ENQA, 2006) e pela OCDE (OCDE, 2006), previstos no Despacho 484/2006 (Governo, 2006b) e, ainda antes, pelo grupo de trabalho instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 67/2004, de 29 de Maio (Governo, 2004), que tinha por objectivo a proposta de “princípios orientadores para a reorganização da rede de ensino superior existente e para a criação de sinergias entre as universidades e os institutos politécnicos” (Group, 2005, Simão *et alii*, 2005) e por outros contributos (Simão *et alii*, 2003).

De acordo com o Despacho 486/2006 (Governo, 2006b) pretendia-se uma “avaliação global do sistema do ensino superior português” (OCDE, 2006) e uma “avaliação do sistema da garantia de qualidade do sistema do ensino superior português” (ENQA, 2006). A avaliação da OCDE viria ainda a gerar outros documentos sobre a situação portuguesa, da autoria da mesma organização (Guichard & Larre, 2006).

Pela consulta dos vários documentos citados, pudemos perceber que se trata de um debate muito complexo, a muitas vozes e longe de estar terminado, o que faz com que não fosse comportável trazê-lo para aqui, até porque não é um assunto central para a tarefa que pretendemos desenvolver. Abordar neste ponto o Ensino Superior e a sua avaliação no contexto português faz-se apenas com o objectivo de, por um lado, contextualizar o estudo empírico que vamos desenvolver e, por outro lado, e essencialmente, enquadrar o nosso tema de investigação no contexto de mudança e transformação, também ao nível do ensino, que referimos logo no início desta dissertação, quando procurámos esclarecer a pertinência do estudo.

De resto, a avaliação e reorganização da rede de ensino superior em Portugal é um tema que passou para a esfera da discussão pública, como testemunham os conteúdos de alguns jornais, ao longo dos últimos anos, particularmente no que diz respeito à reestruturação da rede, com vista à redução da oferta (Silva, 2006b, 20 de Setembro; Wong, 2006b, 25 de Setembro).

A Declaração de Bolonha surge assim como um catalisador de alterações no sentido da simplificação da organização e da produção legislativa. No cenário anterior a Bolonha, encontramos de facto uma grande variedade de diplomas, para regularem Universidade e Politécnicos em separado.

| Data | Legislação/Acontecimento | Objectivo/Efeito |
|-------------|--|---|
| 1986 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto Lei de Bases do Sistema Educativo | Regulação de todo o sistema educativo português, incluindo o Ensino Superior |
| 1988 | Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro | Estatuto de Autonomia da Universidade |
| 1990 | Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro | Estatuto de Autonomia do Politécnico |
| 1991 | Comissão Europeia, “Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia”. | |
| 1994 | Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro | Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo |
| 1994 | Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| 1997 | Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro | Financiamento do Ensino Superior |
| 1998 | Decreto-Lei n.º 205/98 Governo, 1998de 11 de Julho | Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) |
| 1999 | Declaração de Bolonha | Adopção de um sistema comum de graus em ciclos; uma sistema de créditos (ECTS); apoio à mobilidade; promoção de cooperação na avaliação da qualidade. |
| 2003 | Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro | Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior |
| 2005 | Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março | Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação |
| 2005 | Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro | Princípios reguladores e instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior |
| 2006 | Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março | Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior |
| 2006 | Despacho n.º 484/2006, de 9 de Janeiro de 2006 | Avaliação Global e Avaliação da Qualidade do Sistema do Ensino Superior Português |
| 2006 | <i>Decreto-Lei n.º 64/2006</i> | Regulamenta as provas especialmente adequadas a avaliar a capacidade para frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos. |
| 2007 | <i>Decreto-Lei n.º 152/2007, de 27 de Abril</i> | Missão e Atribuições da Fundação para a Ciência e Tecnologia |
| 2007 | <i>Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto</i> | Aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior |
| 2007 | <i>Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro</i> | Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) |
| 2007 | <i>Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro</i> | Instituição da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior |
| 2008 | <i>Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho</i> | Simplificação e Actualização dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior |

Quadro 5. 1 Resumo dos principais marcos da evolução do Ensino Superior em Portugal, ao nível legislativo, nas últimas décadas

Na verdade, seria muito redutor considerar a dimensão legislativa como único factor para a compreensão de uma problemática tão vasta quanto esta, contudo parece-nos que constitui um bom indicador da existência de alterações e do seu sentido. Neste caso, diríamos que a legislação reflecte

de algum modo a complexidade do sistema¹⁵⁴, sem que, ressalvamos, a complexidade possa ser tomada à partida como sinónimo de defeito. As questões ou os sistemas complexos não são necessariamente menos eficientes que os mais simples e, muitas vezes, é nas diferenças, nos contrários e nos emaranhados que se encontra o verdadeiro sentido: dos sistemas e dos problemas. Foi, de resto, que defendemos logo na Introdução. Trata-se aqui, no entanto, de dar conta das mudanças no sector.

Dito isto, e em função das recomendações dos relatórios atrás citados, reconheceu-se vantagem em implementar algumas medidas no sentido da reorganização do sistema (por exemplo, a reunião de Universidades e Politécnicos num mesmo diploma, o RJIES, mantendo-se a diferente natureza destes tipos de ensino) e da revisão e redução da legislação do sector, no sentido de uma maior operacionalidade. Tudo isto combinado, mais a prossecução das metas de Bolonha, dá origem a uma revisão legislativa, no sentido da simplificação e reorganização do sistema de ensino e de avaliação da qualidade do ensino e da investigação¹⁵⁵.

Em resultado destes novos diplomas, universidades e politécnicos têm tomado medidas de reestruturação ao longo dos últimos anos, em sectores diversos, e têm alterado e adaptado as suas práticas, para além da criação de novas entidades: a Agência para Acreditação e Avaliação do Ensino Superior já procedeu à certificação dos cursos existentes e desenvolve trabalho regular na acreditação de novos projectos de ensino (ainda não houve um novo ciclo de avaliação, mas o processo já está em andamento); em resultado do RIJES, estão a ser implementados os processos de avaliação dos docentes (o dos funcionários não-docentes já existia); algumas Universidades passaram já a Instituições Públicas de Direito Privado (fundações) e outras encontram-se a caminho de o fazer; a oferta educativa a nível nacional foi organizada em 3 ciclos e houve reforço do sector da pós-graduação, em termos de oferta e de procura.

Pela relevância que assume no âmbito da mudança que aqui discutimos (a da legislação e da organização do Ensino Superior e a do ensino do Jornalismo) vamos agora dedicar algum espaço à Declaração de Bolonha. Não se pretende fazer uma apresentação da Declaração, facilmente acessível (European_Union, 1999), nem tampouco discutir os seus méritos ou dificuldades (uma discussão

¹⁵⁴ Assembleia_da_República, 1986; Assembleia_da_República, 1997b; Assembleia_da_República, 1988; Assembleia_da_República, 1990; Assembleia_da_República, 1994a; Assembleia_da_República, 1994b; Assembleia_da_República, 1997a.

¹⁵⁵ Assembleia_da_República, 2003; Governo, 2005b; Governo, 2005a; Governo, 2006a; Governo, 2007a; Assembleia_da_República, 2007a; Assembleia_da_República, 2007b; Governo, 2007b; Governo, 2008.

muito válida e importante, mas não podemos aqui fazer de forma aprofundada). Vamos referir apenas nas questões que mais implicação têm na questão central das mudanças na formação superior em Jornalismo: a reorganização dos currícula em ciclos, com as necessárias consequências (redução do 1.º ciclo para 3 anos; semestralização dos currícula; redução do volume de horas de trabalho em sala de aula); introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem, centradas na promoção do trabalho autónomo dos estudantes, em novos instrumentos de avaliação e em novas dinâmicas de ensino, nomeadamente o recurso às novas tecnologias.

Estas questões serão retomadas neste e no próximo Capítulos, dedicados ao estudo empírico sobre o caso português, onde daremos conta de algumas transformações na oferta e teremos oportunidade de abordar as percepções de estudantes, docentes e jornalistas sobre a implementação da Declaração de Bolonha, ao nível do ensino do jornalismo.

Falar de Bolonha implica levar em conta todo um conjunto de resoluções¹⁵⁶ que marcam a evolução do processo de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, de entre as quais ganhou relevância a Declaração de Bolonha. A relevância deste documento, pelas implicações que teve no Ensino Superior dos países signatários, é atestada pelo esforço de monitorização, por parte da Comissão Europeia, da implementação das medidas previstas.¹⁵⁷

No caso português, no ano lectivo 2006/2007 estavam já adaptados a Bolonha mais de 900 cursos de formação inicial (Eurydice, 2007e), em simultâneo com o sistema anterior, para alguns cursos. Era também o caso do ensino do Jornalismo, como veremos no mais à frente. Já em 2010 (Eurydice, 2010) todos os cursos de ensino superior eram dados como adaptados a Bolonha, frequentados por 373 002 estudantes, em 136 instituições de ensino superior devidamente reconhecidas.

Apesar de ter sido um processo eficiente, no sentido em que os *currícula* foram efectivamente adaptados, não foi um processo isento de críticas, no que toca ao Ensino Superior em geral e no que diz respeito à área das Ciências da Comunicação e ao Jornalismo em particular. Sobre esta matéria realçaremos aqui a perspectiva que já defendemos noutras ocasiões (Marinho, 2006).

¹⁵⁶ Por ordem cronológica: Magna Carta das Universidades, em 1988; Declaração de Sorbonne, em 1998; declaração de Bolonha, em 1999; Comunicado de Berlim, em 2003; Comunicado de Bergen, em 2005; Comunicado de Londres, em 2007; e Comunicado de Leuven/Louvain-la-neuve, em 2009).

¹⁵⁷ Eurydice, 2007a; Eurydice, 2007e; Eurydice, 2007b; Eurydice, 2007c; Eurydice, 2007d; Eurydice, 2008; Eurydice, 2009a; Eurydice, 2009b; Eurydice, 2009c; Eurydice, 2010.

No que toca à implementação dos princípios da Declaração de Bolonha, subscrevemos várias das críticas que foram apontadas¹⁵⁸, nomeadamente as que denunciavam o facto de a discussão dentro de cada Universidade, Escola ou projecto de ensino se ter cristalizado em torno da duração dos graus, relegando para segundo plano os aspectos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem. O formato de financiamento do Ensino Superior em Portugal, fazendo depender as transferências do Orçamento de Estado, logo as contratações de docentes, do número de alunos (leia-se vagas) que integram os cursos em muito terá contribuído para esta política de “menor número possível de baixas” adoptada pelas Universidades.

Relativamente à área específica do Jornalismo, parece-nos que terá padecido dos mesmos problemas, o que não significa, de forma alguma, que não tenha havido interesse e muito trabalho por parte dos vários projectos de ensino. Tratou-se de um processo exigente, que mobilizou o empenho e esforço de muitos. Apenas defendemos que não se tratou de um trabalho sustentado num debate prévio sobre o ensino do Jornalismo, que tivesse permitido encontrar pontos de acordo, parcerias, projectos conjuntos ou de âmbito nacional e que, acreditamos, em muito teria facilitado o trabalho de todos os envolvidos.

A publicação, em finais de 2004, do Relatório de Missão do Grupo de Trabalho da Área Científica de Comunicação Social, no âmbito das iniciativas pelo Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES) desenvolvidas para a Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional, suscitou críticas por parte de académicos e responsáveis por projectos de ensino e levou a uma tomada de posição pública por parte da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM), que congrega docentes e investigadores do sector. O documento ficou aberto à discussão pública no site do MCIES¹⁵⁹ até ao final de Janeiro de 2005, tendo-se registado apenas os contributos, muito críticos, dos Directores das Licenciaturas em Ciências da Comunicação e da Cultura e em Comunicação nas Organizações, da Universidade Lusófona, e da Directora da Licenciatura em Comunicação Social da

¹⁵⁸ Em entrevista ao Público, a 16 de Outubro de 2006, Marçal Grilo, um dos signatários da Declaração de Bolonha, criticou a forma como o processo se desenrolou: “A ideia era que as universidades se organizassem, se ligassem, criassem redes onde alunos e professores pudessem circular. Isso não aconteceu e caiu-se numa discussão normativa sobre se os cursos deviam ter três mais dois anos, ou quatro mais um, com os governos a acabarem por ter de tomar decisões”. Afirmava ainda mais à frente: “Isso [o espírito de Bolonha] não tem nada a ver com o que sucedeu em muitas escolas, onde se pegou nos ‘três mais dois’ e tratou-se de ver onde cabiam os professores e as matérias dos cursos anteriores”.

Estas e outras críticas foram apontadas por vários dos intervenientes no “Seminário Nacional sobre o Processo de Bolonha”, que se realizou a 26 de Outubro de 2006, na Universidade do Minho, e contou com a participação de, entre outros, Júlio Pedrosa, presidente do Conselho Nacional de Educação, Sérgio Machado dos Santos, membro do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Pedro Lynce, ex-ministro da Ciência e do Ensino Superior, ou Manuel José dos Santos Silva, vice-presidente do CRUP.

Não se pretende aqui dar conta deste debate, mas apenas fornecer exemplos de algumas tomadas de posição.

¹⁵⁹ Consultar em http://www.mcies.pt/?id_categoria=58

Universidade do Minho. Não cabe nos objectivos deste texto a análise detalhada destes documentos, pelo que anotamos unicamente o facto de denunciarem a falta de diálogo prévio à elaboração do referido documento. Ainda em 2005, realizam-se duas reuniões da SOPCOM, uma em Março, no ISCTE, e outra em finais de Abril, para discutir a implementação de Bolonha na área da Comunicação. Já em Janeiro de 2006, a SOPCOM, no seguimento de uma reunião com directores e representantes dos cursos de Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho, toma posição pública sobre o relatório do CRUP intitulado “Consolidação da Oferta Educativa no Ensino Superior”, acusando a Comissão Especializada de “não ter realizado uma ampla consulta às direcções dos cursos existentes” (Silva, 2006a, 23 de Janeiro).

Sem ignorar estas e outras iniciativas que possam ter decorrido nas várias instituições de Ensino Superior, e a partir do teor das várias tomadas de posição, mantemos o nosso argumento: não houve debate sobre o ensino do Jornalismo, antes ou depois do início dos processos de reestruturação dos cursos, e as tomadas de posição, discussões e documentos apresentados restringem-se a questões formais, como a duração dos ciclos e as suas designações, deixando de fora as questões que enunciámos anteriormente e que consideramos fundamentais. Pensamos que a formação em Jornalismo no Ensino Superior teria beneficiado de um debate desta natureza, à semelhança do que foi desencadeado na Universidade de Columbia, que referimos no Capítulo 3, e que percorresse as questões propostas por French (2006), às quais também aludimos anteriormente. Não se trata aqui de defender um consenso relativamente a esses tópicos de debate, mas antes de defender o valor de uma discussão à escala nacional sobre questões que são, a nosso ver, cruciais para o ensino do Jornalismo. O problema da qualidade do ensino, em nome do qual se implementou a Declaração de Bolonha, é uma questão importante para as instituições nacionais e internacionais (nomeadamente as europeias). Testemunho dessa relevância são também os organismos que, de uma forma de outra, contribuem para a solidificação do campo e para a monitorização dos procedimentos e das instituições.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Citamos alguns, a título de exemplo: o Instituto Português da Qualidade (IPQ)¹⁶⁰; Instituto do Emprego e Formação Profissional; a Fundação para a Ciência e Tecnologia; o Observatório da Ciência e do Ensino, um órgão do MCTES que monitorizou o ensino superior e a actividade tecnológica e científica em Portugal (OCES, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d) até à entrada em actividade do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI, 2010); o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), que coordenou os ciclos de avaliação conduzidos em Portugal; o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP); o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP); a Associação Portuguesa dos Estabelecimentos de Ensino Superior Privados (APESP); ou a Direcção Geral do Ensino Superior (DGES).

No âmbito internacional, destacamos diversas instituições que monitorizam o ensino superior no espaço europeu, com enfoques diversos em áreas estratégicas para a EU e para as suas relações com outros países nestas matérias. Por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a monitorização da Comissão Europeia, através da Direcção-Geral para a Educação e Cultura, que gere a The Education, Audiovisual

Terminamos este ponto lembrando o motivo pelo qual decidimos incluí-lo na estrutura desta dissertação: não para debater as metodologias ou linhas da avaliação da qualidade do ensino e investigação, nem para discutir o processo de Bolonha. Apenas para situar e enquadrar o tema central da discussão: a qualidade da formação em jornalismo num contexto de mudança, sendo que este contexto também é caracterizado pelas alterações suscitadas pela adequação dos projectos de ensino aos pressupostos de Bolonha.

and Culture Executive Agency (EACEA). Um dos projectos é desta agência é a Eurydice (uma rede que fornece informação e análise sobre os sistemas e políticas europeias para a educação, através de 45 unidades nacionais), que, em colaboração com o Eurostat monitoriza e publica uma vasta diversidade de estudos (Eurydice, 2002; Eurydice, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010). Há ainda a European Training Foundation (ETF), uma Agência da UE, criada para fomentar o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação dos países parceiros da EU. Um dos projectos da ETF é a Education and Training for Employment (MEDA- ETE) (Sauvageot, 2007; Trier & ETF, 2007).

Temos ainda, a nível internacional/europeu um outro conjunto de instituições, mais directamente associadas ao ensino superior: a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); a European University Association (EUA); a European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE); a European Students Union (ESU); ou ainda a Education International, uma associação de académicos.

5.2 A formação em Jornalismo: dos primeiros projectos à formação superior

Pretende-se neste ponto assinalar os marcos principais do percurso histórico da formação em jornalismo em Portugal e evidenciar as questões e debates que foram sendo suscitados pela evolução do campo, dando conta dos intervenientes e agentes implicados e activos neste processo, bem como de alguns factores que poderão explicar este percurso.

Breve percurso histórico: o quê, quem, quando e como?

Como tivemos já oportunidade de referir (Pinto & Marinho, 2009), há dois factores que fazem da história do jornalismo em Portugal um estudo de caso particular: por um lado, a não existência de cursos de graduação nesta área durante o mais longo regime autoritário da Europa (como veremos, todas as tentativas neste sentido foram evitadas ou abortadas) e, em resultado disto, o tardio surgimento do Jornalismo no Ensino Superior em Portugal¹⁶¹, tornando-o no último país europeu a proporcionar este tipo de curso (Ferreira, 2005; Marcos, 1997).¹⁶² Em virtude disto, o primeiro curso universitário que se assumiu com o cunho de fazer formação em Jornalismo surge apenas em 1979, na Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas), com o nome de Licenciatura em Comunicação Social. No plano de estudos e organização do curso, sentiu-se a influência de académicos portugueses formados no estrangeiro, em particular na Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Já o primeiro curso universitário exclusivamente centrado no Jornalismo, teve início apenas em 1991, na Universidade de Coimbra (Faculdade de Humanidades). Actualmente, como teremos oportunidade de mostrar nas páginas que se seguem, existe em Portugal uma grande variedade e número de cursos, que tem sido até considerada excessiva por vários observadores, tendo já sido caracterizada como o “milagre da multiplicação de cursos” (Mesquita, 1995).

No que toca à formação dos jornalistas portugueses, acreditamos poder dizer-se que esta é uma questão que cedo preocupou os profissionais, ainda que não se tenha traduzido na criação de projectos estruturados. Já nos Estatutos de 1880 da Associação de Jornalistas e Escritores

¹⁶¹ Relembramos, por associação, que só também em 1976 é instituído um Código deontológico para os jornalistas portugueses: “Noutra área-chave para o processo de afirmação e autonomização profissional – o da ética e da deontologia –, é também só depois do 25 de Abril que os jornalistas portugueses (em parte por culpa própria, não só por boicote alheio) estabelecem o quadro de referência que se obrigam a respeitar e que apresentam publicamente como o seu ‘contrato de responsabilidade’ para com a sociedade que dizem querer servir de modo competente, sério e digno.” (Fidalgo, 2008: 136)

¹⁶² Na obra coordenada por Georgios Terzis (2009) sobre a formação em jornalismo na Europa, aparece um caso que implicaria uma alteração desta informação, que, contudo decidimos não levar em conta. Trata-se do caso do “Chipre turco”, onde a formação em jornalismo teria tido início em meados dos anos 90.

Portugueses podia ler-se: “4.º) A Associação estabelecerá prelecções e conferências literárias, artísticas, científicas e sociológicas, ou cursos de ensino de qualquer ramo de conhecimentos; e buscará dar impulso à criação de quaisquer escolas populares especiais” (Valente, 1998: 23)¹⁶³. Embora não possamos deduzir daqui uma preocupação específica com a formação em Jornalismo, percebe-se que há um entendimento de que é importante que alguém que exerça a profissão de jornalista adquira um certo número de conhecimentos em determinadas, e variadas, áreas.

No 1.º Congresso Internacional da Imprensa, que decorreu em Antuérpia, em 1894, participa uma delegação portuguesa, que não aborda algumas das questões discutidas, nomeadamente as que respeitam à “formação profissional dos jornalistas” e ao “próprio conceito de jornalista” (Valente, 1998: 33). No que diz respeito a este último tópico, é proposta uma formulação que gera polémica entre os participantes: “um jornalista profissional é aquele que ganha a sua vida unicamente através da sua caneta” (Valente, 1998: 33). Em 1898, realiza-se em Lisboa, na Sociedade de Geografia, o 4.º Congresso Internacional da Imprensa¹⁶⁴. Da discussão que então se desenrolou sobre as “Escolas de Jornalismo” resultaria a criação da primeira, em Paris, em 1899 (Marcos, 1997), no ano imediatamente a seguir, ainda antes do surgimento do primeiro curso universitário nos EUA, em 1908, na Universidade do Missouri, como assinalámos já no Capítulo 3. O debate sobre a necessidade de criação de escolas de Jornalismo haveria de manter-se, em Portugal, até ao 25 de Abril de 1974, umas vezes apenas sob a forma de debate, outras vezes resultando em propostas e mesmo em algumas tentativas de implementação.

Num inquérito realizado pelo *Bureau International du Travail*, em 1925, sobre as “condições de trabalho e de vida dos jornalistas” (cit. por Valente, 1998: 53), e conduzido em Portugal pelo Sindicato dos Profissionais da Imprensa de Lisboa, regista-se, tal como no resto do mundo, o desenrolar de um debate sobre a definição de jornalista. Discute-se se o exercício da profissão deve estar reservado só para os “profissionais” ou também para os “amadores”, pendendo a tendência para a primeira hipótese (Weil, 1934, cit. por Valente, 1998: 55). Neste contexto, contudo, a definição de profissional assenta unicamente no exercício da profissão como ocupação exclusiva e não em um qualquer processo de certificação de capacidades, nomeadamente através de formação. A profissão – “uma das mais jovens

¹⁶³ Relativamente a um conjunto de documentos que citaremos com referência à obra de José Carlos Valente, importa referir que não procedemos à consulta original das fontes, mas estamos a transcrever apenas a partir da obra do autor.

¹⁶⁴ O 4.º Congresso Internacional da Imprensa juntou em Lisboa 343 jornalistas, de 18 países (só França estava representada por 102) e deferentes ideologias políticas (Sousa *et alii*, 2007).

profissões do mundo” (Dubief, 1892, cit. por Valente, 1998: 55) – enfrentava, à época, dois tipos mais significativos de dificuldades: as mudanças nos métodos de gestão dos jornais e a crise económica decorrente da Primeira Guerra Mundial. A “crise moral engendrada pela catástrofe económica”, com uma consequente desvalorização do trabalho intelectual, e pela industrialização da Imprensa ameaçava “reduzir o pensamento a simples ingrediente da prosperidade comercial da empresa” (Dubief, 1892, cit. por Valente, 1998: 55).

Ganham, neste contexto, relevância as matérias relativas à organização do trabalho, o que se traduz na apresentação, por parte do Sindicato dos Profissionais da Imprensa de Lisboa, a 31 de Dezembro de 1925, de um projecto de Contrato de Trabalho Jornalístico. Não há registo de que tenha sido implementado ou proposto em qualquer redacção, mas é assinalável a definição de profissional que avança: “Não é razoável que tenha exigências, quem faz do jornalismo um passatempo, ou uma ridícula exibição de vaidades, quando não um rótulo de negócios escuros” mas “dada a deficiente remuneração do trabalho jornalístico entre nós, raríssimas pessoas poderão fazer dele a sua profissão única e retribuída e daí abrir-se a excepção para os que do jornalismo auferam a maior parte dos seus proventos.” Quanto às categorias superiores a chefe de redacção, que não faziam parte do projecto, deverão ser exercidas por “profissionais do jornalismo” e não só por “cavalheiros com habilidade para escrever e que se prestam a subserviências em face das empresas.”¹⁶⁵

Os tempos que se seguem, com a instauração do Estado Novo, não foram fáceis para a liberdade de expressão e de reunião (e associação) e, consequentemente, para os jornais e para os jornalistas. Num cenário destes, é compreensível que a preocupação primeira dos profissionais e da classe não fossem questões como a formação dos jornalistas, mas outras, mais prementes e essenciais, julgamos, como a liberdade dos cidadãos. Ainda assim, Sobreira (2003) documenta a tentativa do Sindicato dos Trabalhadores da Imprensa de Lisboa, em 1926, de criação de uma “escola de jornalismo”, projecto que haveria de fracassar e sobre o qual Bento Carqueja, então director do Comércio do Porto, emitiu a seguinte opinião: “assim como não há escolas de poesia, também não as pode haver de formação de jornalistas” (cit. por Sobreira, 2003:69)¹⁶⁶. Por outro lado, de uma forma geral, pode dizer-se que os

¹⁶⁵ Transcrito por Valente (1998: 64) do Relatório de que antecede o projecto, in Boletim do Sindicato dos Profissionais da Imprensa de Lisboa, Ano I, n.º 1, Janeiro de 1926, 8-11.

¹⁶⁶ A citação que Sobreira faz das palavras de Bento Carqueja é feita a partir de uma citação de A. Cunha: Cunha, A. (1941). Jornalismo Nacional: das malogradas Associações de Imprensa à alvitrada Ordem dos Jornalistas Portugueses, Conferência proferida na Sociedade de Geografia de Lisboa, separata do Boletim do SNJ, n.º2, 7-39. No caso desta autora e de outros autores citados nesta secção, optámos por não consultar (e citar) os documentos originais a que eles se referem por dois motivos: antes de mais, consideramos que o trabalho de pesquisa por eles desenvolvido deve ser

actores sociais envolvidos neste debate eram jornalistas profissionais, formados nas redacções, o que poderá explicar que se advogasse, com mais ou menos veemência, a ideia de que o Jornalismo, na sua essência não poderia ser aprendido em escolas ou indo mais longe, que é uma aptidão nata (Pinto & Marinho (2009).

Um outro sinal de que a formação/ensino do Jornalismo não estava na agenda vem da investigação (Sousa *et alii*, 2007). Uma análise da produção intelectual em Portugal até 1974 revela que apenas 3 de 387 textos (0,8%) poderiam ser classificados como “formação em jornalismo”, todos publicados entre 1930 e 1960. Podemos assim deduzir que, relativamente aos tópicos essenciais que orientaram o debate no século passado, identificados por estes investigadores (Poderá o jornalismo ser ensinado ou as pessoas nascem jornalistas? Faz sentido haver escolas de jornalismo? Se sim, que tipo de escolas deveriam ser criadas e que tipo de curricula deviam ser implementados?) há três perspectivas distintas, sendo que a primeira reúne a maioria de adeptos: as redacções são as verdadeiras escolas; a formação especializada é útil, mas não essencial; é necessário haver escolas que treinem jornalistas.

Um outro aspecto a destacar, no que toca aos movimentos para a institucionalização da formação em jornalismo, diz respeito ao envolvimento das elites profissionais. A primeira iniciativa claramente direccionada neste sentido data de 1941, pela mão do Sindicato Nacional de Jornalistas (SNJ), criado alguns anos antes¹⁶⁷. Já em 1926, o Sindicato dos Trabalhadores da Imprensa de Lisboa tinha tomado posição sobre esta matéria, mas sem qualquer consequência (Sobreira, 2003). Nesta proposta de 1941, foi proposto um programa de dois anos (“Curso de Formação Jornalística”), em que as aulas decorreriam nas instalações do Sindicato e os candidatos deveriam ser jornalistas com, pelo menos, um ano de experiência profissional ou indivíduos com pelo menos 9 anos de educação formal. O projecto era fundamentado com base na necessidade de promover a “valorização profissional dos jornalistas e o elevar do seu nível cultural até aos limites exigidos pela missão que desempenham na vida portuguesa” (Boletim Informativo do SNJ, 1941, cit. em Sobreira, 2003). Este projecto pretendia congrega-jornalistas e académicos em torno de um conjunto de requisitos/conhecimentos para o exercício da profissão: cultura geral sólida; e competências ao nível da recolha e técnicas de redacção

devidamente reconhecido, principalmente numa área de investigação que conta com tão poucos trabalhos; em segundo lugar, não nos parece que uma consulta dos documentos originais levasse mais longe ou acrescentasse algo de substancial ao trabalho já realizado.

¹⁶⁷ O Sindicato Nacional dos Jornalistas foi criado em 1934, durante a ditadura de Salazar, para representar os jornalistas, nomeadamente na Câmara Corporativa – uma segunda Câmara, destinada a representar os homens de negócios e trabalhadores de diferentes áreas, mas totalmente submetida ao poder político. Antes disto, tinham existido associações profissionais, que consideravam os jornalistas ora como “escritores” ora como “trabalhadores da imprensa”, um facto relevante para a análise do processo de constituição do jornalismo como profissão, em Portugal (Valente, 1998).

e impressão (Correia & Baptista, 2005). A proposta foi apresentada ao Governo, mas acabou esquecida, embora Sousa et alii (2007) acreditem que a falta de consenso entre a classe jornalística possa ter também contribuído para a falência do projecto.

Em 1966, o Diário Popular organizou o I Curso de Iniciação Jornalística do Diário Popular, o primeiro projecto do género alguma vez desenvolvido no país (Correia e Baptista, 2005). Mais tarde, em 1968, o SNJ organizou e implementou o I Curso de Jornalismo, com um modelo pré-universitário, dirigido em particular aos sócios do Sindicato, mas aberto aos que o procurassem como forma de iniciação à profissão. A maioria dos formadores eram professores universitários e liceais. Registou-se uma forte adesão com as inscrições a atingirem as duas centenas, o que complicou a logística, com a heterogeneidade dos formandos (fruto de regime aberto de participação) a criar alguns problemas aos formadores, como referem Correia e Baptista (2005). Apesar do sucesso da iniciativa, tratar-se-ia de “uma versão muito mais modesta do plano de 1940, para além de claramente enfeudado ao regime” (Correia, 1995: 55).

Esta iniciativa de 1968 foi da responsabilidade do SNJ, mas a tentativa de envolver o poder público foi retomada 3 anos depois, em 1971, num contexto político mais favorável. Com a morte de Salazar, um sucessor (aparentemente) mais aberto e um regime enfraquecido pela Guerra Colonial, a direcção do Sindicato aproveitou o facto de ter sido proposta uma vasta reforma para o sector da educação para apresentar um “Projecto de Ensino de Jornalismo em Portugal”. Esta iniciativa também haveria de falhar, mas desta vez, como foi sugerido pelo próprio Sindicato, em grande parte pelo facto de haver muitos interesses envolvidos numa eventual tutela do ensino do jornalismo (Costa, 1983, cit. por Correia, 1995).

Embora tenha sido o SNJ o primeiro a propor um curso universitário de Jornalismo, uma outra instituição, o ISLA (Instituto Superior de Línguas e Administração), a primeira instituição de Ensino Superior privado em Portugal, acabou por atingir este objectivo. Este projecto teve um acolhimento muito favorável junto do Governo e, no ano lectivo de 1971/72, abriu a Escola Superior de Meios de Comunicação Social, com a proposta de um curso superior de Jornalismo com a duração de 3 anos. O projecto foi financiado por um banco privado (Banco Borges & Irmão), mas foi comprometido pelo 25 de Abril de 1974. Como resultado da Revolução, as actividades da banca e seguros foram nacionalizadas e a Escola foi extinta em 1980 (Correia & Baptista, 2005). Por isso, esta iniciativa não pode ser considerada como referência para a implementação do ensino superior em Jornalismo em

Portugal porque, como referimos, terminou pouco depois de ter iniciado e não fomos capazes de garantir a existência de quaisquer graduados (admitimos que existam, mas não encontrámos referência a essa circunstância). Seria, então, apenas em 1979 que surgiria, na Universidade Nova de Lisboa, o primeiro curso universitário a reclamar o objectivo de formar jornalistas. Ou seja, se é verdade que foram os jornalistas a conduzir o debate e os esforços pela institucionalização da formação em Jornalismo em Portugal, também é verdade que esse objectivo acabou por ser atingido pelos académicos. E só em 1982 passou a ser exigido aos jornalistas para o exercício da profissão o “curso secundário completo” (Cascais, 1998).

Breve nota sobre a formação profissional

No final da década de 80, surge uma nova opção ao nível pré-universitário: já em 1979, é incluída, em regime opcional, uma disciplina de iniciação ao Jornalismo, no ciclo complementar do ensino secundário; e posteriormente abre-se a possibilidade a cursos especializados de Jornalismo, integrados nos programas das novas escolas profissionais (Correia, 1995: 56,57).

Em paralelo, registavam-se outras evoluções: em 1983, uma cooperativa de jornalistas do Porto criava o Centro de Formação de Jornalistas (CFJ), destinado a actualizar e reciclar competências e conhecimentos e três anos mais tarde surge em Lisboa o Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR), em resultado de uma aliança entre o IEFP a Direcção-Geral da Comunicação Social e a Associação Nacional de Imprensa Diária e Não Diária (Meireles, 2009). Realçamos que a cooperativa a que referimos tinha já sido expressamente criada - como decisão do 1.º Encontro de Jornalistas do Norte – com o objectivo de albergar o CFJ. Um ano depois do CFJ surgia a Escola Superior de Jornalismo.

O CENJOR inicia a actividade formativa em 1988 e dessa data a 2002 realizou 1 122 cursos de formação, com 14 133 participantes, ao longo de 127 250 horas. A média anual foi de 75 cursos, 8 483 horas e 942 formandos. E de 1997 a 2002, a média anual subiu para 97 cursos, 12 131 horas e 1454 formandos (Cascais, 2004: 87).

Para Fernando Cascais, director do CENJOR, a formação profissional em Jornalismo deve obedecer a um conjunto de critérios: deve estar em constante reformulação, adaptando os programas à evolução do sector; deve ser complementar em relação à formação académica superior na área da Comunicação e do Jornalismo; o conteúdo formativo deve ser predominantemente prático, baseado no

saber-fazer e no saber-analisar criticamente a produção; deve dar prioridade à formação contínua, privilegiando o aperfeiçoamento, a actualização, a reciclagem e a especialização; deve promover um equilíbrio formativo entre as técnicas jornalísticas e temas de relevância jornalística; deve favorecer conhecimentos e fornecer competências técnicas e tecnológicas de modo tão intensivo quanto possível (Cascais, 2004: 88, 89).

Para o autor, há algumas questões essenciais que devem ser, por isso, tidas em conta: a formação profissional não deve ser uma via autónoma de acesso à profissão, mas antes o complemento de outra formação, seja no ensino superior, seja nas redacções (tarimba); a formação profissional é a via mais flexível e imediata de actualização e especialização; enquanto a formação académica aproxima os futuros jornalistas do público, a formação profissional aproxima-os da profissão e das empresas, contudo a formação exclusivamente interna (*in house training*) é “uma via para a deformação profissional”. Estamos, assim, perante uma “uma relação complexa formação académica – formação profissional – empresas, que faz emergir uma outra questão, a “contradição das exigências”: “ao mesmo tempo que aumenta a exigência ao nível da formação do candidato a jornalista, diminui a exigência do trabalho que se pede nas redacções a esse candidato” (89).

Já em 1998, ao referir-se às mudanças que vinham ocorrendo no campo da comunicação e às suas consequências para o exercício do Jornalismo, Fernando Cascais referia-as também “no exercício da profissão, aumentando exigências culturais e tecnológicas, de modo a que falta de preparação conduz, a qualquer momento, a falhanços que podem valer a própria carreira profissional” (Cascais, 1998). Parece-nos poder depreender daqui uma coexistência pacífica entre a formação profissional e o ensino superior.

Contudo, esta situação poderá vir a passar por algumas tensões, verificando-se duas condições: por um lado, a “ameaça” para a formação profissional em Jornalismo viria não das universidades, mas dos politécnicos, o que nunca aconteceu, porque, como veremos, estes nunca se afirmaram no campo como distintos do ensino nas universidades. Havendo uma mudança nesse sentido e aproximando-se o ensino politécnico da sua vertente técnico-profissional, poderemos vir a verificar alguma “disputa”, no que toca à formação inicial (para quem quer entrar na profissão). Mas um outro campo de tensões pode vir a colocar-se também ao nível da formação em serviço, caso as universidades façam uma aposta consistente na “formação contínua”, o que não tem acontecido ao nível do ensino do Jornalismo. Num destes cenários, talvez surja alguma disputa.

A verdade é que, de facto, a flexibilidade e velocidade na capacidade de resposta às necessidades de quem está nas redacções está claramente do lado da formação profissional e, provavelmente, é assim mesmo que deve ser. Como exemplo, damos apenas conta dos cursos que em Agosto de 2001 o Cenjor publicitava na sua página no Facebook: “Escrita para Suportes Digitais (curso de 25 horas destinado a pessoas com actividade na Comunicação Social, que tenham um currículo adequado aos objectivos do curso); “Ateliê de Imprensa” (curso de 80 horas destinado a facilitar a integração profissional de pessoas com formação de nível superior na área do Jornalismo ou da Comunicação); “Ateliê de Jornalismo Digital” (curso de 80 horas destinado a facilitar a integração profissional de pessoas com formação de nível superior na área do Jornalismo ou da Comunicação); “Bases Fotográficas para Jornalistas” (curso de 60 horas destinado a conferir conhecimentos e aptidão prática para o exercício da foto-reportagem a jornalistas e colaboradores da Comunicação Social); “Ateliê de Jornalismo Televisivo” (curso de 80 horas destinado a pessoas que tenham ou estejam a adquirir formação de nível superior na área do Jornalismo ou da Comunicação); “Reportagem Multimédia” (curso de 25 horas destinado a pessoas da área do Jornalismo ou da Comunicação que procurem preparação para realizar reportagens e dossiês multimédia).

As marcas do percurso pela institucionalização da formação em Jornalismo: porquê?

A discussão sobre a formação em jornalismo em Portugal não é original do ponto de vista do “pano de fundo” em que se foi e vai desenrolando:

“A temática do ensino do jornalismo em Portugal é uma das áreas em que mais explicitamente emerge a conflitualidade das várias estratégias encetadas por grupos distintos que, num longo período de tempo, se bateram pela fixação das fronteiras de um território profissional caracterizado, justamente, pela negociação permanente sobre a extensão das suas fronteiras, a natureza fluida da sua competência e âmbito das regras definidas para assegurar a reprodução do grupo” (Correia & Baptista, 2007: 399).

O ensino e a profissionalização são, como temos visto, discussões indissociáveis que desde sempre revelaram a tensão entre a defesa da formação na tarimba e na escola (Sobreira, 2003). Esta tensão viveu-se durante décadas entre os próprios jornalistas, como tivemos oportunidade de mostrar, que foram quem se interessou por esse debate e o conduziu, em grande parte a partir e no seio das suas estruturas associativas. Não significa isto que não tenha havido uma vontade de articulação entre académicos e profissionais no início, mas a verdade é que esse diálogo foi-se perdendo.

Para Sobreira (2003), há dois grandes motivos para a não existência de ensino sistemático em Jornalismo até à década de 80, que são o tipo de regime político vivido em Portugal e o entendimento dos jornalistas sobre a questão: “Mesmo conseguindo detectar alguma evolução no pensamento e nas atitudes dos jornalistas portugueses, a mensagem principal que os seus depoimentos nos deixam sobre estas matérias é a da divisão de opiniões e conceitos (...) Esta divisão enfraqueceu o poder de reivindicação da ‘classe’ nesta matéria” (Sobreira, 2003: 84).

Para a autora, há momentos diferentes que podem ser identificados relativamente a esta questão. Nas primeiras décadas do século XX, a formação era vista como uma questão secundária e eram raros os defensores do ensino do Jornalismo, que era visto como algo meramente complementar: “Julgamos que neste período, face à desorganização e dificuldades materiais da ‘classe’, a formação académica seria vista como mais como um luxo do que uma necessidade real. A falta de convicção dos jornalistas e o desinteresse do regime ditaram o fracasso do primeiro projecto do SNJ, em 1941” (84).

Correia e Baptista identificam mais do que desinteresse:

“Desde dos anos 40 que encontramos esta pretensão nos documentos produzidos no âmbito das actividades do SNJ, expressa de forma consistente, veemente e continuada. Mas, para cada texto defendendo a necessidade de maior escolaridade e profissionalização, encontramos outro que faz radicar o exercício profissional em qualidades quase naturais e que apenas reconhece a sala da redacção como o espaço privilegiado e exclusivo das aprendizagens necessárias ao desempenho do ‘ofício’” (Correia & Baptista, 2007: 401).

Para Sobreira (2003), a década de 50 é marcada por um discurso “um pouco mais afirmativo”, que defendia a necessidade de uma formação prévia para se ser jornalista e de nível universitário, “à semelhança do que se passava nos restantes países da Europa”, de tal modo que “em 1958, e pela primeira vez, um documento do SNJ coloca, claramente, essa formação no ensino superior, mas sem consequências” (84).

Mas, para a autora, o grande momento de viragem ocorre na década de 60, quando surgem as primeiras experiências de formação, “ainda que de forma esporádica e fora do ensino profissional”. Ao nível do discurso sobre o tema, refere Sobreira que constata “uma verdadeira radicalização dos termos usados sobre a necessidade do ensino superior e da sua relação directa com a profissionalização do jornalismo em Portugal” (85). Também Correia (1995) fala de uma “mudança de atitudes” nesta altura. Para o autor, houve um conjunto de factores que concorreram para esta viragem: factores

relativos aos próprios media (novas exigências ao tratamento da informação, com a valorização do noticioso em desfavor do literário); factores económicos (uma certa industrialização da imprensa, com a actualização de algumas empresas); factores políticos (aparecimento, dentro do regime, de uma facção menos ortodoxa, convencida de que a manutenção do sistema exigia algumas mudanças); e factores sociológicos (entrada na classe de uma nova geração de jornalistas) (Correia, 1995: 44).

Relacionada com este último tópico poderá estar uma outra circunstância, capaz de explicar em parte esta viragem de sensibilidade nos anos 60: os efeitos da entrada em cena de “novos meios” no panorama jornalístico português, como a rádio ou a televisão (ainda mais recente). Poderá fazer sentido equacionar que este tenha sido um momento em que, fruto destas novas realidades, se tenha reacendido o debate sobre o profissionalismo dos jornalistas e da luta pela redefinição das fronteiras da profissão, nos termos que abordámos esta questão no Capítulo 1 e 3.

É aliás visível a preocupação da classe com a manutenção do controle sobre o acesso à profissão:

“A frieza histórica com que os jornalistas olhavam a universidade traduz também o receio de perder a condução do processo de selecção e ‘socialização’ dos membros do grupo. Apesar da heterogeneidade dos percursos, potenciada pela ausência de um critério estável de recrutamento, a reduzida dimensão do universo profissional e uma certa ‘endogamia’ que presidia às escolhas dos candidatos garantiam a reprodução sem grande adulteramento de uma cultura profissional assente em valores morais de inspiração viril (honra, coragem, verticalidade), qualidades intelectuais (autodidactismo) e normas de relacionamento convivial (solidariedade, entreajuda)” (Correia & Baptista, 2007: 401).

Já nos anos 70, a questão colocar-se-ia em duas vertentes: por um lado, a formação passa a ser referida como “um elemento essencial” e, por outro lado, passa a admitir-se a ideia de que “esse ensino tinha que ser ministrado a nível universitário e de forma sistemática, com um conteúdo teórico que assegurasse não só a preparação prática da profissão, mas também que incentivasse o estudo, o debate e a investigação sociológica sobre o jornalismo/informação” (84). Forma-se a percepção entre os jornalistas de que o jornalismo é uma actividade que “tem de ser aprendida” e também “constituir um objecto de estudo”. Para Manuel Pinto (em testemunho pessoal), “em finais dos anos 70 e boa parte dos anos 80, havia uma clivagem acentuada entre uma geração mais jovem (na profissão), mais qualificada academicamente e mais aberta à formação e uma geração que continuava a fazer a apologia da tarimba e a reagir aos alunos que começavam a aparecer nas redacções, formados pelos novos cursos. Mesmo na academia, essa clivagem existia também, embora com outras características:

entre, porventura, aqueles defensores de uma formação teórica e cultural sólida e os defensores da necessidade de uma atenção à realidade mediática, profissional, empresarial... Entre os provenientes de uma tradição mais humanística, literária, culturalista e uma tradição mais sociológica e antropológica”.

O trabalho de Sobreira (2003) incide sobre o posicionamento do SJ, enquanto estrutura representativa dos jornalistas. Uma outra forma de procurar perceber as suas percepções, já para as décadas de 80 e 90, seria a partir das Actas das suas intervenções nos três Congressos dos Jornalistas Portugueses, para além de se continuar a acompanhar o posicionamento do Sindicato. Os referidos Congressos realizaram-se em 1982, 1986 e 1998, ou seja, pouco tempo depois da abertura dos primeiros cursos universitários (ainda não havia sequer licenciados) (_____, 1982), dois anos depois dos primeiros licenciados (o 2.º Congresso) (_____, 1986) e já no final da década de 90 (_____, 1998), depois (e ainda durante) a época de grande crescimento dos cursos nesta área, já com vários projectos a funcionar no politécnico e no sector privado e cooperativo e no rescaldo da publicação do trabalho de Mário Mesquita e Cristina Ponte (Mesquita & Ponte, 1997), que faz a caracterização da oferta.

Esta via de trabalho é seguida por Meireles (2009), para o 1.º e 3.º Congressos. No primeiro, afirma a autora que “os participantes exprimem um claro incómodo com o ensino do jornalismo então praticado” (159), que é classificado como “demasiado teórico” com cursos “débeis quanto à aprendizagem técnico-profissional do ofício, sem um corpo docente devidamente habilitado para o ensino das técnicas jornalísticas ou capacidade reconhecida pelo métier para credenciar futuros jornalistas” (Mendes, 1982, cit. por Meireles, 2009: 159). Ou seja, embora reconhecessem a necessidade de formação para o exercício da profissão, não viam o ensino universitário como parceiro. Já no Congresso de 1998, “os jornalistas reafirmam a séria relutância em relação aos cursos superiores. Estavam agora essencialmente preocupados com o estado do mercado de trabalho, inundado de jovens credenciados à procura de uma cada vez mais escassa oportunidade de emprego” (Meireles, 2009: 160). Nessa ocasião, denunciavam igualmente a “exploração em curso de estagiários” e para requererem aos empresários dos media “maior investimento na formação e valorização a longo prazo dos seus jornalistas” (160).

Este foi, de resto, como vimos, um tema recorrente, a questão dos estágios curriculares, que está associada, como já evidenciámos, à problemática questão do acesso à profissão. Sobre estas questões, Fernando Cascais, no mesmo Congresso, exprime uma opinião mais conciliadora:

“Uma profissão aberta não é uma profissão sem regras ou sem formação de acesso. A amplitude da formação permitida ao candidato ao exercício do jornalismo não dispensa um percurso e uma prova final, sendo apenas discutível o percurso e o género de prova.

(...) Separem-se então as coisas: uma é a formação, a habilitação, um conjunto de competências adquiridas que conduz, independentemente do vínculo laboral, a uma aptidão, uma certificação profissional para o exercício do jornalismo; outra é o título para o efectivo exercício profissional.

No culminar de um processo de formação está a aptidão para o jornalismo, demonstrável segundo normas a definir. No início da actividade profissional está o título (a carteira), documento que identifica o portador como detentor de direitos (como o acesso a fontes de informação) e sujeito a deveres (como os deontológicos).

Isto significa que alguém pode estar apto para o exercício da profissão, mas não ter título (carteira). Porque não tem trabalho ou não quer exercer. Mas também significa que quem tem título (carteira) tem seguramente aptidão para o exercício profissional” (Cascais, 1998).

Para o autor, isto levanta, contudo, alguns problemas, para os quais oferece soluções:

“Primeira questão complementar: quem certifica quem. Com a diplomacia suficiente para ultrapassar pequenas escaramuças (tipo a minha escola ou o meu curso é melhor que o outro...), poderá constituir-se, por iniciativa privada ou do Estado, uma comissão acima de toda a suspeita, integrando perfis adequados, nomeadamente profissionais, académicos e empresariais, capaz de analisar e certificar competências adquiridas.

(...) Segunda questão complementar: qual a base da certificação. A realidade e a história recente apontam uma via dupla: formação académica e formação específica. Tendencialmente, a formação base será de nível superior, mas poderão admitir-se outras vias, sujeitas às suas regras.”

Parece, pois, que o percurso da institucionalização da formação em jornalismo pode ser explicado pelo contexto sócio-político, mas também, e em grande parte, pela forma como a classe jornalística olhou para a formação, que foi sem consenso: ora desnecessária, ora essencial; ora essencial, mas fora das universidades; ora essencial, mas também universitária. Entre a necessidade percebida de legitimação e a vontade de não perder poder, ficando sem o controlo do acesso. Esta é o argumento que transparece da leitura dos trabalhos que trataram esta matéria: a de que para o surgimento de um curso superior era necessário o consenso da “classe jornalística”. Ora, se isto era efectivamente uma condição essencial, como se explica que tenha saído da academia o primeiro projecto consistente de

formação (não considerando a iniciativa privada de 1971)? O tempo parece ter retirado consistência ao argumento do aval da classe, visto que, afinal, a iniciativa poderia ter vindo de outros agentes, tal como acabou por acontecer. Seria, por isso, interessante, procurar-se perceber esta evolução histórica também à luz desta outra argumentação.

A verdade é que a formação em jornalismo institucionalizou-se, ao nível técnico-profissional e no ensino superior e, quanto ao acesso, a lei da oferta e da procura acabaria por fazer, como veremos de seguida, o que não fez a Lei. Ou, nas palavras de Fernando Cascais, já em 1998, “o salto entre o curso liceal completo e o diploma universitário foi dado pela prática, não pelos estatutos” (Cascais, 1998).

A relevância crescente da formação no acesso à profissão: entre a lei e os costumes

Ainda que em Portugal, como em vários outros países, não seja obrigatório ter habilitações ao nível do Ensino Superior (e muito menos na área do Jornalismo ou Ciências da Comunicação) para se exercer a profissão e que esta possível exigência seja um tema polémico, como tivemos a oportunidade de ilustrar, a verdade é que há um conjunto de dados sociográficos sobre os jornalistas portugueses que atestam uma tendência crescente para os jornalistas serem licenciados e, cada vez mais, nas áreas específicas do Jornalismo e da Comunicação. Este aspecto tem sido referido por diversos autores, cujas investigações têm, de uma forma ou de outra, passado por essa avaliação (Fidalgo, 2002; Fidalgo, 2004; Garcia & Castro, 1993; Garcia, 2009b; Rebelo, 2011).

Relativamente ao período 1984-1987, Garcia (2009), afirma¹⁶⁸ que “em 1984, 28% dos jornalistas tinham a frequência universitária e 20% a licenciatura; passados três anos, em 1987, o nível de escolaridade decrescia para 27, 1% quanto ao primeiro patamar e para 19,2 % relativamente ao diploma” (Garcia, 2009: 75). Já segundo os dados (do Sindicato) de 1988 a 1992, “verifica-se que mais do que duplicaram os efectivos detentores de diploma, sendo que o número de jornalistas com formação em comunicação social mais do que quadruplicou (de apenas 99 em 1988 passaram para 431 em 1992)” (Garcia, 2009: 76). Contudo, em simultâneo, também aumenta o número de jornalistas sem o “curso complementar dos liceus”, pela entrada de mais 241 nessas condições (embora decresçam, em termos proporcionais).

¹⁶⁸ A partir dos dados de Oliveira, J. M. P (1988). Formas de ‘censura oculta’ na imprensa escrita em Portugal no pós-25 de Abril (1974-1987). Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa: ISCTE.

Para o autor, estamos perante a possibilidade da existência de “dois movimentos de acesso ao jornalismo que foram dando forma à nova contextura do jornalismo profissional português” (76, 77). Por um lado, há jovens que ingressam precocemente no mundo do trabalho, fazendo-o nos media, onde há mais precariedade e desprofissionalização, e acabam por aceder à carteira profissional sem uma escolarização prolongada – a “nova tarimba”. Por outro lado, há uma via claramente associada ao diploma em cursos superiores de Jornalismo e Comunicação e cursos de perfil profissional (Centro Protocolar de Formação de Jornalistas, em Lisboa, e Centro de Formação de Jornalistas, no Porto). Por esta via começa a profissionalização a vincular-se às habilitações académicas (Garcia, 2009: 77).

Já para os anos mais recentes (2006-2009), Rebelo (2011) refere “um nível elevado das habilitações académicas dos jornalistas habilitados com título profissional” (Rebelo, 2001: 81) e aponta diversos indicadores: a percentagem dos que se ficam pelo ensino básico é irrelevante (1,3% em 2006 e 1,1% em 2009) e, sugere o autor, tenderá a desaparecer, visto que está associada aos jornalistas mais antigos na carreira; quase um terço tem formação superior; o número de jornalistas com mestrado sobe de 141 em 2006 para 209 em 2009; e com doutoramento cresce de 22 em 2006 para 23 em 2009). Também o desemprego parece ser, proporcionalmente, mais frequente junto dos profissionais com menos habilitações académicas. Face a estes dados, conclui-se pela formação universitária:

“Decididamente, o tempo do jornalista de tarimba, autodidacta e ‘com jeito para a escrita’, com ‘boa voz’ ou ‘boa imagem’ está em vias de extinção. Numa profissão onde a técnica assume um papel cada vez mais relevante, exige-se mais. Por outro lado, e pela função determinante que lhes cabe na formação da opinião pública, os jornalistas tornam-se mais vulneráveis. É-lhes assacado o que é e o que não é da sua esfera de responsabilidades. Uma sólida formação, legitimada pela Universidade, funciona então, em simultâneo, como garante de rigor mínimo e como escudo face a eventuais controvérsias” (Rebelo, 2011: 82).

Um fenómeno que pode explicar alguns destes resultados, para além do aumento das habilitações na entrada, é o regresso/ingresso de jornalistas (alguns em fases sedimentadas da carreira) à escola. Helena de Sousa Freitas publicou sobre esta matéria um trabalho sugestivamente intitulado “O jornalismo no bolso de trás e na pasta o caderno dos deveres”, e aponta alguns aspectos interessantes que podem caracterizar este fenómeno do regresso dos jornalistas ao ensino, a partir dos relatos de alguns profissionais que optaram por esta via: o facto de não haver reconhecimento desse esforço ao nível profissional; o facto de as condições de “repórter” e “investigador” não serem antagónicas, mas

poderem resultar em benefício uma da outra; o grande esforço pessoal que é necessário para o fazer (Freitas, 2007).

Um passo importante nesta matéria foi dado quando no ano lectivo de 1999/2000, e depois de um processo complicado de negociações, foi permitido aos jornalistas não licenciados com o mínimo de 10 anos da profissão entrar em pós-graduações da área, uma proposta acolhida pelo ISCTE (Freitas, 2007). Mais tarde, a mesma instituição acolheu a possibilidade de jornalistas com um *curriculum* de reconhecido mérito e uma pós-graduação na área entrarem em cursos doutorais. Esta foi uma luta travada pelo Sindicato, resultante do reconhecimento da necessidade de investir na formação, como explica Diana Andringa, presidente à altura: “alguns jornalistas queriam prolongar a formação, pois não tinham podido estudar Jornalismo na sua altura por não haver tal licenciatura em Portugal, e não fazia sentido ingressarem numa licenciatura quando já tinham uma ou duas décadas de profissão” (Freitas, 2007: 10).

Ainda assim, parece-nos que podemos afirmar que estamos, pelo menos para já, perante uma necessidade sentida a nível individual e não perante uma alteração da percepção da classe, particularmente dos que têm responsabilidades de coordenação e das redacções relativamente à mais-valia da formação universitária para a prática jornalística.

5.3 A oferta de formação em Jornalismo: evolução e actualidade¹⁶⁹

Nesta secção, vamos apresentar os dados relativos à evolução da oferta de formação em Jornalismo, do ano lectivo 1996/1997¹⁷⁰ ao ano lectivo 2007/2008¹⁷¹, nos diferentes sectores envolvidos: a formação em serviço e a formação pelo Ensino Superior (inicial e pós-graduação). Para os anos 1996/1997 tomaremos por referência os dados recolhidos e analisados por Mesquita & Ponte (1997), embora adoptemos um critério para a inclusão dos cursos mais restrito que o adoptado por aqueles autores, optando por considerar apenas as licenciaturas que expressamente consideram o exercício do Jornalismo como uma das vertentes do perfil profissional dos seus licenciados. Por esse motivo, excluimos da listagem proposta por Mesquita & Ponte (1997) os seguintes cursos: Tecnologia da Comunicação Audiovisual (Instituto Politécnico do Porto); Comunicação e Relações Públicas (Escola Superior de Educação da Guarda) e Novas Tecnologias da Comunicação (Universidade de Aveiro). Já em 2007/2008, optámos por excluir também os cursos de Comunicação, Cultura e Organizações e de Ciências da Cultura, ambos na Universidade da Madeira, por terem deixado de fornecer dados sobre o perfil do licenciado, podendo perceber-se pela informação constante nos Objectivos do projecto que não se aponta para a formação de jornalistas.

Quanto às variáveis que tomamos para a análise, também aqui há diferenças em relação à investigação original, já que vamos deixar de fora factores de caracterização como as “disciplinas específicas de acesso”, o “número de alunos transferidos” ou a avaliação dos “recursos existentes”. Esta opção prende-se com o facto de nesta secção pretendermos apenas dar uma perspectiva da evolução geral do sector, reservando uma análise mais detalhada para a actualidade, mas especificamente para o limite temporal 2006/2008, que designamos como “os anos de Bolonha”, onde restringimos a nossa análise apenas à oferta do Ensino Superior (politécnico e universitário).

¹⁶⁹ Uma parte substancial da análise que apresentamos neste ponto foi já publicada em Pinto e Marinho (2009).

¹⁷⁰ Toma-se por referência o conceito de ano lectivo apenas por questões práticas, pelo facto de a formação pelo Ensino Superior assim estar organizada.

¹⁷¹ Ano em que todos os cursos superiores com formação em jornalismo já tinham reestruturado os seus planos de curso de acordo com a Declaração de Bolonha.

5.3.1 A evolução do campo, de 1996 a 2008: as instituições de formação, o peso do Ensino Superior e Bolonha

Embora tenham sido, como vimos, os jornalistas que realizaram e mantiveram o debate e as iniciativas no sentido da institucionalização da formação em jornalismo em Portugal, na verdade, apesar de terem sido desenvolvidas algumas iniciativas de formação nos anos 60 (do século XX) (Correia & Baptista, 2005), este objectivo acabou por ser atingido pela academia. E, efectivamente, o Ensino Superior tem sido e continua a ser o maior formador em Jornalismo do país. Tanto as universidades como os politécnicos, públicos e privados, podem ser encarados como os principais “fornecedores” das redacções, se considerarmos que tem havido um crescimento considerável de jornalistas com cursos superiores, em particular nas áreas da Comunicação e Jornalismo, uma realidade muito diferente da que se verificava há menos de 10 anos atrás (Pinto & Sousa, 2003), resultante provavelmente da carreira dos estagiários que, já em 1998, como vimos, os jornalistas afirmavam estarem a “invadir” as redacções. Isto acontece, mesmo não sendo obrigatório ter um curso superior para se ser jornalista em Portugal.

O ensino superior em Jornalismo, como vimos no início deste Capítulo, segue exactamente a mesma estrutura que as restantes áreas do conhecimento e investigação: coexistem universidades e politécnicos públicos e privados; e os cursos estão organizados em três ciclos, tal como é proposto pela Declaração de Bolonha (o primeiro ciclo é equivalente a uma licenciatura e dura seis semestres; o segundo equivale ao mestrado e é concluído em quatro semestres; e o terceiro é o doutoramento). Em 2007/2008, já todos os cursos da área tinham completado a adequação aos requisitos de Bolonha e todos participavam no European Credit Transfer System (ECTS). Em geral, participam em programas de intercâmbio internacional, em particular da rede EU Erasmus. Isto representa um grande contributo para a mobilidade internacional de alunos e docentes, mas o mesmo não se pode dizer relativamente ao intercâmbio entre instituições/cursos ao nível nacional, um aspecto que Bolonha pretendia desenvolver.

O constante crescimento da oferta, em cursos e vagas, e a viragem para o sector público

No ano lectivo de 2007/2008 (ver Apêndice 11), havia 32 cursos superiores em Jornalismo (formação inicial)¹⁷². Se considerarmos que em 1996/1997 (ver Apêndice 6) havia 23 (Mesquita & Ponte, 1997), estes valores representam um crescimento considerável numa década (ver Tabela 5.1). É, aliás, possível dizer-se que, ao longo dos anos houve um crescimento consistente dos cursos oferecidos. Em 2007/2008, o sector público oferecia 17 cursos, 9 deles em universidades, e o sector privado oferecia 15, 13 deles em universidades.

| | 1996/1997 | | | 2007/2008 | | |
|-----------------------|--------------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
| | Bach./Licenciatura | Mestrado | Doutoramento | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo |
| Público Politécnico | 6 | - | - | 8 | 2 | - |
| Público Universitário | 5 | 3 | 3 | 9 | 7 | 3 |
| Privado Politécnico | 4 | - | - | 2 | 1 | - |
| Privado Universitário | 8 | - | - | 13 | 5 | 1 |
| Σ | 23 | 3 | 3 | 32 | 15 | 4 |

Tabela 5. 1 Evolução do número de cursos com formação em Jornalismo (1996/1997 a 2007/2008)

Ao nível da pós-graduação, em 2007/2008 (ver Apêndice 12) podia encontrar-se 15 cursos de 2.º Ciclo (equivalente a um mestrado) e 3 pós-graduações. Quanto ao 3.º Ciclo, havia quatro programas de Doutoramento em Ciências da Comunicação, com uma especialização em Jornalismo. Também aqui, prevalece o peso do sector público. Se atentarmos nos números de 1996/1997 (ver Apêndice 7), podemos perceber que há um claro aumento de oferta ao nível da pós-graduação, que poderá ser atribuído ao desenvolvimento do Ensino Superior em geral, ao crescimento da área das Ciências da Comunicação e do Jornalismo e, eventualmente, aos efeitos de Bolonha (não podemos afirmar com certeza, visto que não temos acesso ao dados sobre as pós-graduações de 2005/2006, o último ano do sistema anterior).

Podemos dizer que esta tendência de crescimento do número de cursos e vagas foi uma constante desde a criação do ensino superior em Jornalismo e comunicação, um fenómeno que foi, ao longo dos anos, merecendo a reflexão e crítica de diversos sectores¹⁷³. Em 1995, encontramos duas referências à

¹⁷² Relembramos que para que um curso seja considerado “de jornalismo” utilizou-se como critério o facto de os próprios cursos/instituições reconhecerem oficialmente o “jornalista” como um dos seus perfis profissionais. Esta informação foi obtida através da consulta dos sites de cada curso.

¹⁷³ Na verdade este não é um fenómeno típico das áreas da Comunicação e do Jornalismo. Se procedermos a uma avaliação da evolução do sector do Ensino Superior a partir dos estudantes inscritos, percebemos que o número de alunos inscritos mais do que duplicou de 1990 a 2000 (de 157.869 para 383.627), como se pode perceber pela observação do Gráfico 5.1 (ver Anexo 1). Se analisarmos os dados por tipo de ensino, percebemos que, no que

realidade portuguesa: uma mais abrangente, um relatório sobre a realidade portuguesa relativamente ao ensino das Ciências da Comunicação, com uma breve referência ao campo do Jornalismo (Alves, 1995); e uma outra especificamente sobre o ensino do jornalismo em Portugal (Mesquita, 1995). Esta última é uma referência frequentemente citada pelos autores que trabalham a formação em jornalismo a propósito da expressão que Mário Mesquita utiliza para se referir à evolução da oferta de cursos, bem elucidativa da situação: “o milagre da multiplicação de cursos”. Referia o autor que “depois de tantos anos de desinteresse pela formação em comunicação e em jornalismo, os poderes públicos e certas instituições de ensino acabaram por descobrir aí uma mina de ouro”.

Para o autor, perante a variedade de cursos existentes a discussão já não se limita à dicotomia formação politécnica vs ensino universitário, mas identifica dois modelos de cursos, a partir da análise dos planos de estudos: por um lado cursos estruturados em torno da “problemática da comunicação” e, por outro, projectos de ensino preocupados em fornecer aos estudantes “a formação humanista clássica considerada apropriada para o exercício das profissões ligadas aos media”. Não os considera antagónicos, mas antes formas diferentes de encarar um novo domínio do saber e da investigação.

Também Fernando Cascais, no 3.º Congresso dos Jornalistas Portugueses, identifica esta mesma realidade, mas introduz algumas nuances na discussão, particularmente no que concerne à avaliação da qualidade da oferta, alertando para a necessidade distinguir os cursos que dão formação em Jornalismo da globalidade dos cursos de Comunicação, uma preocupação que, como explicámos, também tivemos:

“Neste domínio, a última década apresenta um superavit de formação básica, científica e teórica, repartida por cerca de três dezenas de cursos superiores e universitários e um deficit de formação prática, sobretudo com o esvaziamento do estágio como elemento formativo. Neste ponto convém desfazer dois equívocos. A formação teórica direccionada ao Jornalismo, directamente ou integrada no domínio mais vasto da Comunicação, admite uma grande variedade de currículos. A própria dificuldade de definição de um elenco específico de saberes adstritos ao Jornalismo conduz a escolhas, equilíbrios e dosagens curriculares potencialmente geradoras da sua maior riqueza e eficácia profissionalizante: a interdisciplinaridade. Não há predefinições de currículos bons e maus, mas sim melhores ou piores interdisciplinaridades, maior ou

toca ao ensino universitário, os inscritos quase duplicaram (de 128502 para 243.980) e, no caso do ensino politécnico mais do que quadruplicaram (de 29367 para 139.647). Verificam-se algumas variações ao longo destes 20 anos: o total de inscritos em ambos os tipos de ensino atinge o seu valor máximo nos anos 2002, 2003 e 2004; decrescem até 2006 e 2007, para se voltar a uma tendência de crescimento, que se mantém até 2010. Neste ano, dos 383.627 inscritos no Ensino Superior, 243.980 frequentavam o ensino universitário e 139.647 o politécnico, o que significa que há uma razão de 1,75 alunos no ensino nas universidades por cada aluno no politécnico: quase o dobro. Se adicionarmos uma outra variável à análise, o subsistema de ensino (público e privado) (ver Anexo 2), então é possível verificar um crescimento consistente de alunos inscritos no ensino público e um crescimento no ensino privado e cooperativo até 1997 (para o universitário) e 2003 (para o politécnico), com um posterior decréscimo até 2010.

menor potencialidade de abertura e actualização das perspectivas do candidato a jornalista perante a complexa sociedade, matéria-prima das suas notícias.

Também não há cursos a mais ou a menos. Quando se recrimina asperamente o excesso de oferta esquece-se, normalmente, que a Comunicação não se esgota no Jornalismo. É certo haver algum modismo na intensa e jovem procura e algum aproveitamento comercial na oferta académica; alguma desinformação sobre o próprio sector da Comunicação Social e suas profissões; seguramente alguma ingénua sensação de facilidade gerada por vedetismos mais ou menos jornalísticos. Mas enquanto o mercado necessitar de comunicadores os cursos terão procura e as empresas seleccionarão os mais adequados. Com os seus lados positivo e negativo, a época, de facto, é a da Comunicação.

Tem sido uma década de formação de produtores de Comunicação. Talvez a progressiva saturação do mercado profissional conduza ao que tem ficado mais para trás: a análise, nos mais variados níveis e utilizações, de quem, o quê, do como e do porquê da actual produção mediática” (Cascais, 1998).

Mas Fernando Cascais também encontra falhas na “formação generalista, ou de banda larga, que fundamenta os currículos na área da Comunicação”: “As Redacções acusam falhas de especialização e o tratamento de algumas áreas exige conhecimentos e preparação específicos. Daí serem hoje bem aceites candidatos com formações em áreas importantes ou interessantes para o fluxo informativo, como a Economia ou os vários ramos das Ciências exactas” (Cascais, 1998)¹⁷⁴.

Em 2004, (Cascais, 2004) expressa já uma opinião menos optimista (fruto dos desenvolvimentos):

“Mas 24 anos depois do primeiro ano lectivo com ensino da Comunicação Social o país também é um caso singular de abundância. A oferta a nível nacional do sector público em formação académica superior para o ano lectivo 2003-2004 em áreas como o jornalismo, Comunicação Social, Ciências da Comunicação ou conjugações destes domínios, totaliza 14 cursos – seis universitários e oito politécnicos – e 667 vagas (347 no ensino universitário e 320 no politécnico) para o primeiro ano dos cursos. Somando o ensino privado, atingem-se 23 cursos (mais quatro universitários e cinco politécnicos), e o número anual de vagas disponíveis eleva-se para cerca de um milhar” (Cascais, 2004: 85).

¹⁷⁴ O autor procura ainda integrar o caso português no contexto europeu, ao referir-se às conclusões de um estudo da *European Journalism Training Foundation*, sobre a formação em Jornalismo na Europa, de 1996: as escolas estruturam os cursos de modo a preparar os alunos para os vários media, imprensa rádio e televisão, e já incluem o multimédia; os currículos são muito diferentes entre si, tanto em duração como em conteúdo, mas tendem a reforçar a formação prática; aumenta o número de professores recrutados entre profissionais ou ex-profissionais do jornalismo; a forma mais usual de formação prática é o estágio num órgão de informação, que varia de um a dezoito meses, sendo vulgarmente inferior a seis meses; os estudantes defendem um ensino mais prático, com estágios de maior duração e retribuídos; a maioria das Escolas tem alunos oriundos do ensino secundário, mas é significativo o número de cursos para pós-graduados, bem como o facto de cinco das 56 escolas consideradas apenas terem cursos para pós-graduados; o estudante europeu de jornalismo é em geral muito jovem, podendo concluir a formação aos 20 anos, e a questão da sua maturidade para a profissão é claramente colocada em muitas escolas, o que também explica uma certa tendência, por parte das empresas, da procura de pós-graduados, isto é, candidatos com curta formação em jornalismo após outra especialização académica; os cursos registam elevado número de abandonos, muitos deles devido a trabalho entretanto conseguido por alunos; a incerteza quanto ao emprego domina a generalidade dos estudantes, aparecendo o trabalho de tipo ‘free-lancer’ como a alternativa possível.

E são vários os problemas que identifica na oferta de formação do Ensino Superior:

“A multiplicação da oferta, a diversidade de conteúdos, a imprecisão de alguns objectivos de formação são apenas algumas das questões que emergem no mar de problemas onde desaguou a ‘crise de crescimento’ deste campo de ensino.”

“O primeiro obstáculo ao ensino do jornalismo é a volumosa e programaticamente descontrolada oferta formativa superior. A diversidade é positiva, mas sem debate e posterior coordenação não se consolidará um corpo de conhecimentos reconhecidamente estruturantes de uma actividade profissional” (86).

Para Mesquita (1995), que também tinha um ponto de vista crítico relativamente a este crescimento, “a multiplicação dos cursos corresponde à importância social crescente dos profissionais dos media, a uma procura por parte dos estudantes e à crise de certas formações tradicionais no domínio das ciências humanas”. E manifestava-se convicto da pertinência da formação universitária:

“A universidade constitui o lugar adequado de ensino para as profissões dos media e do jornalismo. Nenhuma outra entidade dispõe de um ambiente institucional e de recursos humanos susceptíveis de melhor garantir a preparação humanista dos futuros jornalistas, mesmo se ainda falta, no caso português, que ela demonstre a sua capacidade de desenvolver a investigação e assegurar uma formação eficaz nos domínios da formação profissional”.

Nobre-Correia (2007) enquadra o crescimento dos cursos de Jornalismo num fenómeno à escala da Europa Ocidental e é contundente na avaliação dos motivos que encontra para esta “confusão”. Em primeiro lugar, dever-se-á ao facto de a formação em Jornalismo não ser separada de “outros tipos de formações teóricas ou práticas”. Em segundo lugar, fruto de pouca representatividade dos docentes de Jornalismo:

“A área do jornalismo constitui uma saída importante para muitos docentes vindos de áreas das ciências humanas que deixaram de oferecer perspectivas de futuro académico nessas mesmas áreas. Com a agravante que a anterioridade histórica das áreas de que provêm os impede muitas vezes - e quantas vezes com uma manifesta falta de interesse pelos média e uma total ausência de experiência em matéria de Jornalismo, o que por vezes não os priva no entanto de uma certa arrogância... - de fazer o indispensável esforço de adaptação às especificidades do Jornalismo” (Nobre-Correia, 2007: 32).

Em terceiro lugar, o autor considera o facto de os estudos em informação e comunicação se terem “transformado numa moda”. E é especialmente crítico também nesta matéria:

“Uma moda que leva a perceber estes estudos como uma espécie de novas ciências humanas da modernidade, enchendo as escolas com gente totalmente desprovida de sensibilidade ao Jornalismo. Gente que não lê um jornal, não ouve um jornal radiofónico, nem vê um telejornal, não consulta um sítio de

informação em linha. Entre quem confunde a profissão de jornalista com a de animador de emissões de divertimento. Gente que muitas vezes ‘aterra’ em cursos de Jornalismo por não ter conseguido singrar noutros cursos de ciências humanas tidos por mais difíceis (a sobrepopulação desencadeando naturalmente uma descida dos níveis de exigência). Gente numerosa – fruto da chamada ‘democratização’ do ensino e da necessidade das entidades governamentais de encher os campus para fazer baixar as estatísticas do desemprego – que impede que se faça a necessária decantação dos programas, dos docentes e também dos alunos” (32).

Pinto & Sousa (2003) enquadraram este crescimento de cursos na área do Jornalismo no movimento geral de expansão do ensino superior em Portugal e colocam-no essencialmente do lado do ensino privado, que encontrou na incapacidade do ensino público de absorver a procura uma oportunidade para crescer: “(...) sob pressão, o governo facilitou a criação de universidades e escolas privadas, principalmente em áreas como as ciências sociais com poucas necessidades laboratoriais” (178). Os autores consideram ainda que, à altura da sua avaliação, “em geral, a maior parte dos cursos de comunicação do país têm recursos financeiros e humanos muito limitados” (178).

Os dados da Tabela 5.2 são também, acreditamos, testemunho do processo de transferência do sector privado para o sector público já que, de acordo com os dados de 1996 (Mesquita & Ponte, 1997), haveria um equilíbrio ao nível da oferta (11 no sector público e 12 no privado), mas uma diferença substancial ao nível das vagas oferecidas: 467 disponíveis no sector público contra 1185 nas universidades e politécnicos privados, o que representa uma proporção de mais do dobro para o privado. Em 2007/2008, verifica-se uma situação diferente, com 984 lugares disponíveis em escolas públicas e 845 nas privadas (ver Tabela 5.2).¹⁷⁵ A partir destes dados, é possível identificar uma transferência do sector privado para o público (especialmente no que respeita às universidades), o que é consistente com as linhas de desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal (Pinto, 2004; Pinto & Sousa, 2003), como mostrámos antes: no sector público (politécnico e universitário) as vagas mais do que duplicaram, enquanto que no privado politécnico decresceram para 1/3 do valor de 1996/1997 e no universitário houve uma redução de aproximadamente 20% nas 900 vagas que eram antes disponibilizadas.

Para uma melhor aferição desta situação, seria muito importante podermos comparar não apenas as vagas, mas os efectivamente inscritos. Como referimos esta informação só é disponibilizada no site da

¹⁷⁵ A nossa análise tem por referência as vagas e não as inscrições, porque só existem dados disponíveis sobre as inscrições para o sector público. Embora as inscrições sejam o indicador mais preciso e mais adequado, para termos forma de comparar, recorreremos às vagas.

DGES para as escolas públicas e não conseguimos encontrá-la publicamente disponível para as instituições privadas. Acreditamos, contudo, que esses valores tornariam esta “transferência” ainda mais clara. Admitimos ainda a possibilidade de este fenómeno sair reforçado com os efeitos da crise económica, já que, ao nível do Ensino Básico, está a acontecer, segundo o que tem sido noticiado pelos órgãos de comunicação social.

| | 1996/1997 | 2007/2008 |
|-----------------------|-----------|-----------|
| Público Politécnico | 185 | 394 |
| Público Universitário | 282 | 590 |
| Privado Politécnico | 285 | 90 |
| Privado Universitário | 900 | 755 |
| Σ | 1655 | 1829 |

Tabela 5. 2 Evolução do número de vagas disponíveis em cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008)

A “casa” do Jornalismo: as Ciências Sociais e Humanas e os Planos de Estudos integrados

Quanto às áreas tradicionais de afiliação (faculdades e escolas) dos cursos de Jornalismo, continuam a ser as Ciências Sociais e Humanidades, com a excepção dos politécnicos públicos, em que os cursos de Jornalismo e Comunicação estão nas Escolas de Educação. Esta foi, contudo, parece-nos, uma decisão política e administrativa e não pedagógica ou científica. Para Mesquita (1995) esta filiação desde o início às Ciências Sociais e Humanas confere ao ensino do jornalismo uma “garantia de solidez”. Como vimos antes, há autores que consideram mesmo que a “casa natural” do jornalismo são as Ciências Sociais e Humanas (Carey, 1996; Adam, 1993; Zelizer, 2005a) e em particular a Comunicação (Zelizer, 2011):

“A casa académica natural do jornalismo é entre as humanidades e as ciências sociais humanísticas. O jornalismo, por natureza, deve estar junto da teoria política, que acarinha uma compreensão da vida democrática e das instituições; com a literatura de onde retira uma consciência apurada da língua e da expressão e uma compreensão da forma narrativa; com a filosofia, a partir da qual pode clarificar os seus próprios fundamentos morais; com a arte, que enriquece a sua capacidade para imaginar a unidade do mundo visual; com a história, que forma o estrato subjacente da sua consciência.

(...) Alienada da sua casa natural, a formação em jornalismo procurou refúgio na técnica ou na ciência. A técnica, a longo prazo, é muito escassa para justificar uma casa na universidade. A ciência, debaixo da construção dominante sobre o que a ciência é, reduz fortemente o impulso democrático do jornalismo. Porque uma ciência do jornalismo é uma ciência acerca do jornalismo, uma ciência da burocracia, dos

sistemas, dos procedimentos, da gestão do controlo. (...) Inevitavelmente, reduz o rico e espesso corpus do jornalismo à rotina, ao previsível, ao vulgar e ao desinspirado”.

No que toca aos cursos propriamente ditos, mantém-se, em 2007/2008, um sistema misto de Comunicação e Jornalismo. O modelo mais comum é o de Ciências da Comunicação (abordaremos esta questão com mais pormenor à frente, a partir da Tabela 5.4) e apenas dois cursos se denominam especificamente de Jornalismo (há um terceiro chamado Jornalismo e Comunicação). Este modelo misto sempre se manteve como referência para o ensino superior em Jornalismo em Portugal (Pinto & Sousa, 2003; Mesquita & Ponte, 1997), com uma alteração subtil: a denominação dos cursos. A mais comum em 1996/1997, e nos anos subsequentes, era a de Comunicação Social e agora é a de Ciências da Comunicação. Pensamos que uma explicação para esta alteração pode ser encontrada na reestruturação dos cursos, fruto da adopção das normas de Bolonha, visto que precisamente uma das recomendações/orientações do relatório que foi elaborado para esta área sugeria a restrição e homogeneização das designações, sendo uma das sugeridas a de Ciências da Comunicação (Soares, 2004). A questão das designações é um fenómeno que Mesquita (1995) já tinha afluído, a propósito da alteração ocorrida no curso da Universidade Nova de Lisboa, ao referir que “esta mudança de designação permitiu aumentar a visibilidade da natureza do curso, ao associar os termos à realidade existente quer ao nível das disciplinas ensinadas, que ao nível das orientações de investigação”. De facto a designação de Ciências é mais abrangente, para além de uma possível lógica de legitimação do campo junto da Academia.

Este sistema misto é baseado numa lógica de especialização: há um conjunto comum de unidades curriculares (de Formação Geral, como Sociologia, Metodologia, História, Economia, Psicologia, Línguas, etc. e de Comunicação como Teorias da Comunicação, Sociologia da Comunicação, etc.) que todos os estudantes devem frequentar, e, para além disso, dependendo da sua área de opção (que, na maior parte dos casos, são o Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Comunicação Organizacional, Marketing), frequentam unidades curriculares específicas. É, pois, muito comum encontrar Jornalismo no mesmo *curriculum* de Relações Públicas e Publicidade, mas, na realidade, são consideradas especialidades separadas¹⁷⁶. Relativamente a cursos de Jornalismo direccionados para campos

¹⁷⁶ Encontrámos, contudo o caso de um curso em ciências da Comunicação, com duas variantes, mas sem que o jornalismo alguma vez seja ensinado de forma independente. Esta integrado em duas possibilidades: Jornalismo + Comunicação Organizacional ou Jornalismo + Marketing e Publicidade.

específicos (saúde, economia, cultura) ou de acordo com um meio (jornalismo online, televisivo, etc), não são uma situação que se encontre. Podemos encontrar unidades curriculares dedicadas a meios específicos em diversos curricula, mas não cursos assim orientados. Encontrou-se, ainda assim, em 2007/2008, duas pós-graduações em estudos televisivos. O mesmo vale para os campos do Jornalismo: encontrou-se unidades curriculares, obrigatórias e de opção, de temas como jornalismo internacional, ambiente, jornalismo científico, jornalismo cultural e outros, mas não cursos nestas áreas.

A questão dos *curricula* integrados levanta alguma polémica em outros países, como os EUA, porque aí o percurso tem sido o inverso: criaram-se inicialmente escolas de Jornalismo (*as J- schools*), sendo a tendência para conviver com outras especialidades mais recente: “Os dados mostram que num número crescente de jornalistas reconhecem a importância das relações públicas e da publicidade para os seus produtos mediáticos. E a maior parte conclui que a formação em jornalismo não é prejudicada - e pode mesmo ser melhorada – pela adição de disciplinas de comunicação persuasiva aos curricula das escolas de jornalismo” (Guppy, 2000: 16). Guppy também assinala um fenómeno interessante, que é o da alteração dos próprios nomes das instituições que dão formação em jornalismo, para acompanhar este acolhimento das outras áreas, como por exemplo o surgimento de designações como “Escola de Jornalismo e Comunicação”, uma associação tão comum em Portugal. O autor reconhece contudo que esta não é uma ideia pacífica: “(...) apesar da aceitação crescente de escolas de jornalismo mais inclusivas, alguns professores e profissionais vêem um potencial declínio nos valores jornalísticos, quando a formação tradicional em jornalismo e a comunicação persuasiva são misturadas” (17).

Já Nobre-Correia (2007) defende, como vimos antes, a “separação das águas entre o ensino do Jornalismo e o ensino de outras áreas que têm também os media com núcleo central das respectivas actividades” (34). Não podemos, contudo, deduzir desta afirmação que se trata de uma oposição à integração curricular ou se estamos perante uma afirmação da necessidade de definir bem a diferenciação de perfis dentro de eventuais planos de estudos integrados.

Relativamente ao corpo docente, embora não tenhamos dados concretos, pensamos poder afirmar, a partir do nosso próprio conhecimento da realidade, que se trata maioritariamente de académicos, mas há um número crescente de jornalistas e ex-jornalistas a colaborarem com a formação nas universidades e politécnicos, nas unidades curriculares práticas e laboratoriais. Há também uma

tendência de regresso/ingresso de jornalistas como alunos (1.º, 2.º e 3.º ciclo), acabando alguns por integrar mesmo o corpo docente, em situação de carreira. Este facto tem sido muito relevante, no sentido da superação da tradicional divisão entre a academia e as redacções, e já o referimos no ponto anterior. Apesar deste esforço, esta continua a ser, como vimos, uma questão que precisa de continuar a ser abordada e trabalhada por docentes e jornalistas, especialmente através do impulsionamento de intercâmbios e da promoção de investigação nas redacções ou tendo os jornalistas como objecto de estudo. Mais uma vez, pelo nosso conhecimento do campo, parece-nos que o corpo docente tem um *background* (formação de base) diverso, mas, como seria de esperar, o mais comum são as Humanidades e Ciências Sociais, embora haja um número crescente de docentes com graus em Jornalismo e Ciências da Comunicação. Acreditamos haver duas explicações principais para esta circunstância: por um lado, o facto de que, como vimos, a formação superior em Jornalismo e Ciências da Comunicação e Jornalismo ser ainda recente em Portugal (o que fez com que fossem seguidas outras áreas de formação); e, por outro lado, o facto de os curricula tradicionais terem uma grande ênfase nas ciências sociais e em temáticas gerais da comunicação (Pinto & Sousa, 2003), o que requereu corpo docente com formação nestas áreas.

Relativamente aos estudantes, são, na sua maioria esmagadora, candidatos provenientes do Ensino Secundário, mas, como referimos, é crescente, ainda que pouco representativo em quantidade, o número de profissionais que buscam a universidade para aumentar os seus conhecimentos e habilitações. Este fenómeno é verificável tanto ao nível do 1.º ciclo, como ao nível da pós-graduação. As mulheres estão, em muitos casos de longe, em maioria e ainda que só tenhamos dados para o ensino superior público, não temos razões para crer que seja diferente para o sector privado. Apenas para ilustrar esta tendência, salientamos que o curso com menor percentagem de estudantes do sexo feminino no ano lectivo 2007/2008 tinha 58% e o curso com a maior percentagem ascendia aos 84%. A média para o sector público era de 74%.

Embora o Ensino Superior seja, de longe, a modalidade mais relevante para a formação em Jornalismo em Portugal, estamos perante um sistema em que há outros actores, uns mais relevantes do que outros. Mesquita e Ponte (1997), identificaram três actores essenciais: o Centro de Formação de Jornalistas do Porto; o CENJOR e o Observatório de Imprensa (ver Apêndice 8). Já para 2007/2008 apurámos (Pinto & Marinho, 2009) o envolvimento de outras instituições segundo três modalidades

distintas¹⁷⁷: uma pode ser caracterizada como a da “formação protocolada”, um tipo de formação com um certo grau de formalização e consistência no tempo e em termos de oferta; uma segunda modalidade diz respeito a um conjunto de organizações que proporcionam um conjunto de iniciativas, mas fazem-no apenas esporadicamente; o terceiro dispositivo diz respeito a entidades que oferecem bolsas a serem aplicadas em formação em jornalismo, mas não desenvolvem elas próprias cursos.

A primeira modalidade é representada pelo CENJOR, a instituição mais relevante no que toca à formação em serviço e membro da *European Journalism Training Association*. A oferta formativa é vasta e estende-se a áreas como a televisão, rádio, imprensa, fotojornalismo, jornalismo digital, design, multimédia e gestão de empresas de media. Estas actividades organizam-se em três níveis: formação inicial, para quem quer entrar na profissão; formação em serviço, para jornalistas que querem aperfeiçoar as suas competências; e formação profissional, como complemento para licenciados em Jornalismo e Comunicação. Para levar a cabo estas acções, o CENJOR tinha, em 2008, uma equipa de mais de 100 formadores, académicos, jornalistas e técnicos de diversas áreas, cujos *curricula* e experiência procuram assegurar a qualidade da formação. Os estudantes que concluem com sucesso a Formação Geral e a Formação em Exercício recebem diplomas; aos que frequentam outros cursos são atribuídos Certificados de Participação.

A segunda modalidade diz respeito às iniciativas esporádicas e engloba a formação dentro das organizações (*in house training*), os sindicatos ou observatórios. Temos o Observatório de Imprensa que se define como um “Centro de Estudos Avançados em Jornalismo”. É uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1994 por um grupo de profissionais da área do Jornalismo, com o objectivo geral de melhorar a qualidade do Jornalismo em Portugal. Tem desenvolvido actividades de formação na área, ao organizar cursos, seminários, encontros e congressos, embora nos últimos anos tenha estado sem actividade. O Observatório colaborou com a Universidade Lusófona no desenvolvimento de duas pós-graduações (de Janeiro a Julho de 2001), Jornalismo Judiciário e Jornalismo Económico; organizou cursos em “Novas Tecnologias e Novas Linguagens da Comunicação” e de “Grandes Princípios e Géneros para a Imprensa Escrita”; promoveu seminários em campos especializados como o da saúde (investigação biomédica, inovação clínica, indústria farmacêutica, cobertura mediática da saúde), jornalismo político, planeamento territorial, e políticas da União Europeia. Também

¹⁷⁷ Recordamos que esta análise da formação em Jornalismo fora do sector do Ensino Superior reporta-se aos mesmos limites. É, pois, possível e até provável que algumas das iniciativas aqui referidas para 2007/2008 já não se realizem e que novos actores e actividades tenham entrado em cena.

implementou, em 2004/2005, o curso “A Imprensa e o Desenvolvimento regional no vale do Tejo” e, em 2007, o projecto “Informação e Comunicação online e o Desenvolvimento Regional”. Nos últimos anos, não encontramos registo de actividades nesta área.

O Instituto Jurídico da Comunicação, da Universidade de Coimbra (Faculdade de Direito), oferecia, em 2008, há mais de 10 anos o Curso de Direito da Comunicação, uma pós-graduação de dois semestres, em horário pós-laboral, destinada a jornalistas. Os estudantes que completem o curso recebem um Certificado e os candidatos devem ser licenciados em Direito ou noutro curso como Jornalismo ou Comunicação. Excepcionalmente, são admitidos profissionais dos media e do Jornalismo, independentemente da sua formação académica, desde que possuam o ensino secundário e a sua experiência profissional o justifique.

A Escola de Jornalismo do Porto (estrutura remanescente da Escola Superior de Jornalismo do Porto, entretanto desaparecida) organizava, em 2008, cursos de formação para jornalistas, em assuntos como: “Construção do Discurso e falar em Público”, “Comunicação e Desporto”, “Serviços de Comunicação” e “Cinema Documental: Imagem e Significação”.

Quanto ao Sindicato Nacional dos Jornalistas, organiza esporadicamente, e em conjunto com outras instituições, iniciativas de formação específicas, tais como “Justiça e Jornalismo Judiciário” ou um curso em “Segurança e Defesa para Jornalistas”.

Relativamente à formação interna das organizações (*in house training*), pode dizer-se que algumas das maiores empresas de media desenvolvem programas de formação para os seus funcionários, mas o caso do Centro de Formação da RTP deve ser destacado, porque é a única empresa que tem um departamento especificamente destinado à formação interna. Foi criado em 2004, quando a rádio e televisão públicas foram fundidas numa só empresa e herdou a vasta experiência dos centros de formação de ambas as organizações, que deram um grande contributo para a formação de profissionais para a rádio e televisão, principalmente dos anos 60 aos anos 80 (jornalistas, produtores, técnicos de som e luz e pivots). Os cursos são sobretudo práticos, mas apoiados em metodologias colaborativas e críticas. No que toca à área específica do Jornalismo, os esquemas de formação utilizados nos anos mais recentes são baseados na constituição de pequenas equipas (até 15 pessoas), que trabalham juntas durante vários dias em sete áreas distintas: Técnicas de Voz, Notícia, Língua Portuguesa, Como Comunicar, Como Escrever, Estúdio e Visualização.

Por fim, no âmbito da terceira modalidade, temos a Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, uma entidade que atribui bolsas para a formação em Jornalismo, mas não organiza cursos. A Fundação cria, regularmente, bolsas para jornalistas no activo, que implicam deslocações aos Estados Unidos, para frequentarem cursos de formação em instituições americanas.

Em termos comparativos (Mesquita & Ponte, 1997), parece-nos que podemos afirmar que no espaço de aproximadamente 10 anos (1996/1997 a 2007/2008) alargou-se a oferta formativa, quer em número de instituições quer em número de cursos e áreas cobertas. Pelo que pudemos perceber da actividade das diferentes organizações, não nos parece que funcionem numa lógica “alternativa” (ou muito menos de oposição) ao Ensino Superior, mas antes numa lógica complementar e de actualização de competências, sem, naturalmente, tomarem a formação no Ensino Superior como critério de frequência ou habilitação obrigatória, para os cursos que oferecem.

Entre 1996/1997 e 2007/2008: as variações dentro da tendência e os anos de Bolonha

Vamos agora avaliar os indicadores que temos estado a apreciar, apenas para o Ensino Superior, mas procurando perceber as variações que ocorrem dentro do período antes considerado e dando especial atenção ao “antes” e “depois” de Bolonha. A Tabela 5.3 resume-os: temos a evolução das vagas, colocações (apenas como ilustração), dos cursos, das escolas (afiliação académica) e da designação dos cursos. Todos estes indicadores são registados para períodos distintos, no sentido de se perceber as eventuais variações introduzidas nas reestruturações que ocorreram, para implementar Bolonha. São, por isso, estes os anos considerados para análise: 1996/97 (Mesquita & Ponte, 1997); 2005/2006, o último ano lectivo “antes de Bolonha”; 2006/2007, o primeiro ano de adaptação a Bolonha e 2007/2008, o ano em que todos os cursos de Jornalismo já estavam adequados¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Na verdade, temos também dados de 2003/2004 e 2004/2005, visto que a nossa ideia inicial era a de recolher dados para todos os anos. Perante a impossibilidade de aceder a essa informação, optámos por definir anos-chave, o que ditou a não utilização da informação recolhida para 2003/2004 e 2004/2005.

| Modalidades de Ensino Superior | 1996/1997 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Vagas | | | | |
| Superior Público Politécnico | 185 | 449 | 404 | 394 |
| Superior Público Universitário | 285 | 629 | 668 | 590 |
| <i>Total Público</i> | <i>470</i> | <i>1078</i> | <i>1072</i> | <i>984</i> |
| Superior Particular e Cooperativo Politécnico | 285 | 0 | 40 | 90 |
| Superior Particular e Cooperativo Universitário | 900 | 845 | 960 | 755 |
| <i>Total Particular e Cooperativo</i> | <i>1185</i> | <i>845</i> | <i>1000</i> | <i>845</i> |
| Total Vagas | 1655 | 1923 | 2072 | 1829 |
| Colocações | | | | |
| Superior Público Politécnico | a) | 370 | 361 | 379 |
| Superior Público Universitário | a) | 631 | 686 | 602 |
| <i>Total Público</i> | <i>a)</i> | <i>1001</i> | <i>1047</i> | <i>981</i> |
| Superior Particular e Cooperativo Politécnico | a) | a) | a) | a) |
| Superior Particular e Cooperativo Universitário | a) | a) | a) | a) |
| <i>Total Particular e Cooperativo</i> | <i>a)</i> | <i>a)</i> | <i>a)</i> | <i>a)</i> |
| Cursos | | | | |
| Superior Público Politécnico | 6 | 8 | 8 | 8 |
| Superior Público Universitário | 5 | 10 | 11 | 9 |
| <i>Total Público</i> | <i>11</i> | <i>18</i> | <i>19</i> | <i>17</i> |
| Superior Particular e Cooperativo Politécnico | 4 | 0 | 1 | 2 |
| Superior Particular e Cooperativo Universitário | 7 (+1) | 10 | 12 | 13 |
| <i>Total Particular e Cooperativo</i> | <i>12</i> | <i>10</i> | <i>13</i> | <i>15</i> |
| Total Cursos | 23 | 28 | 32 | 32 |
| Escolas/Afiliação Académica | | | | |
| Ciências Sociais | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Humanidades/Letras | 3 | 7 | 9 | 9 |
| Educação | 5 | 6 | 6 | 6 |
| Jornalismo/Comunicação | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Outros (Administração, Tecnologia, etc.) | 7 | 8 | 10 | 10 |
| Designação dos Cursos | | | | |
| Comunicação Social | 6 | 8 | 10 | 8 |
| Jornalismo | 6 | 4 | 4 | 4 |
| Ciências da Comunicação | 7 | 10 | 12 | 15 |
| Outras (Comunicação; Comunicação e Cultura; Ciências da Cultura) | 4 | 6 | 6 | 4 |

Tabela 5. 3 Tabela comparativa da evolução da formação em Jornalismo pelo Ensino Superior em Portugal, para os anos lectivos de referência de 1996/1997, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008.

a) Dados não disponíveis.

No que toca ao número de cursos a oferecerem formação em Jornalismo (para futuros jornalistas) há um aumento gradual, mas parece haver alguma tendência para estabilização de 2006/2007 para 2007/2008. Impõe-se, contudo, um esclarecimento: na verdade, surgem dois cursos novos; contudo, com a retirada dos dois cursos da Universidade da Madeira, pelos motivos já explicados, o número acaba por manter-se em 32. É também isto que explica que tenham diminuído os cursos em Jornalismo no ensino superior público universitário: saíram dois públicos e surgiram dois no privado.

Relativamente ao número de vagas oferecidas (e para os dados que temos disponíveis), verifica-se, para o ensino público, um grande crescimento até 2005/2006 (o último ano antes de Bolonha), já que as vagas mais que duplicam (de 470 para 1078), um fenómeno já atrás discutido, para haver depois uma estabilização, com uma tendência para decréscimo. Já no caso do particular e cooperativo, as variações não são tão marcadas, mas é igualmente visível uma tendência descendente, muito à custa do quase desaparecimento do ensino politécnico no privado.

Ou seja, parece estar a verificar-se um processo de decréscimo da oferta (vagas oferecidas). Para aferir a qualidade desta variação consultámos a oferta a partir, uma vez mais, da informação disponibilizada pelo site da DGES, para os anos lectivos de 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. A Tabela 5.4 resume os dados, para as vagas (mais uma vez, não é possível trabalhar com as colocações):

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Público Politécnico | 394 | 449 | 444 | 428 |
| Público Universitário | 590 | 509 | 495 | 603 |
| Privado Politécnico | 90 | 20 | 20 | 20 |
| Privado Universitário | 755 | 590 | 620 | 535 |
| Σ | 1829 | 1568 | 1579 | 1586 |

Tabela 5. 4 Evolução do número de vagas disponíveis em cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011)

Como se pode verificar pela observação da Tabela acima, parece, de facto, confirmar-se a tendência para a estabilização e até decréscimo em termos de oferta para o sector do Jornalismo/Comunicação, no que respeita às vagas disponibilizadas pelos cursos. No entanto, trata-se, efectivamente, de um decréscimo feito essencialmente à custa do ensino privado, visto que o público até regista um aumento¹⁷⁹. No que toca ao número de cursos oferecidos, deixa de haver indicação de dois:

¹⁷⁹ Relembramos que os dados da Universidade Católica (2 cursos) não são disponibilizados. Para os anos 2008/2009 e 2009/2010 não estão disponibilizadas as vagas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Comunicação, no Instituto de Línguas e Administração de Santarém, e Ciências da Cultura, na Escola Superior de Artes Decorativas. Ambos do sector privado, um universitário e um politécnico. Há, contudo, a registar um novo curso, de Jornalismo, no Instituto Superior de Novas Profissões (Grupo Lusófona), no privado universitário. Feito o balanço, pode dizer-se que existem actualmente 31 cursos com formação em Jornalismo, menos 1 que em 2007/2008.

Parece-nos, à luz destes dados, tornar-se mais consistente a ideia de um decréscimo da oferta, mas terá de ser uma fenómeno a acompanhar nos próximos tempos. O que parece perceber-se dos padrões de evolução que aqui observamos é que a adaptação dos cursos à Declaração de Bolonha pode ter representado um momento de reflexão para os projectos de ensino, pelo menos no que toca a uma percepção de que Jornalismo não é Comunicação, tendo-se introduzido mais rigor na forma como os cursos se apresentam. Para além disso, pode ter sido igualmente um momento para se perceber que o Jornalismo não é um curso de “papel e lápis”, o que pode ter contribuído para a estabilização em termos de cursos e vagas. Ou seja, é cada vez mais difícil garantir os necessários recursos (por exemplo técnicos) para implementar ensino de jornalismo com qualidade. Por outro lado, não podemos menosprezar o facto de o mercado poder estar a ter um efeito de regulação, decorrente dos resultados dos ciclos de avaliação anteriores, da divulgação pelos media de resultados da empregabilidade dos cursos deste sector e de, por questões económicas (investimento exigido e falta de alunos), talvez os cursos de Jornalismo tenham deixado de ser rentáveis para uma parte do ensino particular e cooperativo.

Estes são possíveis motivos que podem explicar o decréscimo e a viragem para o ensino público. Como referimos, são suposições que teriam de ser verificadas com dados mais actuais sobre estes indicadores. Fica assim no ar uma visão optimista quanto a um possível efeito (ainda que indirecto) de Bolonha, sem que lhe possamos atribuir o peso de uma variável explicativa.

Relativamente ao acolhimento dos cursos de formação em jornalismo, mantém-se ao longo do tempo a prevalência das Ciências Sociais e das Humanidades (ver Tabela 5.3). Integrámos uma categoria de Jornalismo/Comunicação, para procurar perceber a existência de uma dimensão de autonomia do campo, que, como se pode perceber, não existe (só há um caso constante que é a Escola Superior de Comunicação Social, no Instituto Politécnico de Lisboa). Um aspecto a realçar é o do crescimento das Humanidades/Letras, já que as Ciências Sociais mantêm-se, tal como a Educação que respeita ao ensino público politécnico.

Ainda quanto à afiliação dos cursos, gostaríamos de deixar um reparo metodológico. Pode parecer inapropriado que a categoria “outros” seja a que tem mais peso. A verdade é que é reflexo de alguma dispersão, especialmente situada no ensino particular e cooperativo, com a existência de diversos institutos e universidades com perfis que temos dificuldade em integrar nas categorias pré-definidas (Instituto Superior de Línguas e Administração, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Interdisciplinares ou Escola Superior de Artes Decorativas, por exemplo). Relativamente à designação dos cursos percebe-se o crescimento gradual das “Ciências da Comunicação” até ficar claramente maioritário.

5.3.2 Um *zoom* aos planos de estudo: a teoria e a prática, o peso do Jornalismo e os meios digitais

Para além da medição da mudança ao nível da evolução da oferta, em termos de número de cursos, vagas e outras características dos cursos de formação em Jornalismo, pretendia-se também perceber evoluções ao nível dos planos de estudo, nomeadamente no que toca à introdução do digital (um aspecto central desta dissertação), da relação entre a componente teórica e prática e o peso relativo dos temas de Jornalismo, Comunicação e Formação Geral (Ciências Sociais e Humanas). Neste ponto vamos precisamente ocupar-nos de um exame mais detalhado dos planos de estudo, a partir desses critérios, procurando dar conta das evoluções que se registaram, sempre que tenhamos dados para isso.

Teoria e Prática vs Teoria ou Prática

O debate teoria vs prática existiu, como foi já referido, desde os inícios da formação em Jornalismo. Tradicionalmente, opõe académicos e profissionais, mas, dentro da própria academia, desenvolveu-se um foco de discussão, hoje irrelevante, sobre este tema em torno da dicotomia universidades vs politécnicos: “no campo da comunicação, a separação entre a formação universitária (geralmente com uma base teórica) e a formação politécnica (preocupada essencialmente com a prática) tornou-se cada vez mais evidente” (Pinto & Sousa, 2003). É também uma questão levantada pelos estudantes que, não raras vezes, tendem a criticar os cursos de Comunicação/Jornalismo, por serem demasiado

teóricos. Embora esta seja uma questão que está longe de ser resolvida, acreditamos que, nos últimos anos, tem sido traçado um caminho no sentido de criar pontes entre estes dois universos (Pinto, 2004), nomeadamente através da colaboração de profissionais na formação, de projectos de investigação nas e com as redacções e da participação conjunta em debates. Uma outra explicação poderá advir do facto de as redacções serem, cada vez mais, compostas por profissionais com formação ao nível do ensino superior e, mais concretamente, nas áreas da comunicação/jornalismo. Parece-nos que o cenário actual é algo diferente do traçado por Pinto e Sousa (2003) há alguns anos atrás:

“Até aqui, não tem sido possível ultrapassar a dicotomia entre prática e teoria. Subsistem fortes controvérsias acerca da melhor forma de preparar jornalistas. Por um lado, há um contínuo debate entre a prática das redacções e os cursos técnicos vs a formação superior em media/jornalismo. Um número considerável de jornalistas profissionais ainda acredita que é nas redacções que as pessoas se tornam jornalistas e não confirma nas escolas de jornalismo. Por outro lado, há – ao nível do ensino superior – uma relação de alguma forma adversa entre os cursos universitários e politécnicos. Em geral, as universidades acreditam que as escolas politécnicas têm proliferado por questões mais políticas do que académicas e que essas escolas foram estabelecidas de forma leviana” (179).

Ainda assim, estas questões subsistem e precisam de ser abordadas num novo contexto. Consegue-se, de alguma forma, perceber que o chamado “Processo de Bolonha” tem provocado algumas mudanças a este nível, particularmente no que diz respeito à distinção entre politécnicos e universidades, sendo os primeiros tradicionalmente associados a um ensino de teor mais prático. Actualmente, com a adequação a Bolonha, todos os cursos (em universidades e politécnicos) têm a duração de 3 anos e, através da consulta dos planos de curso disponíveis online¹⁸⁰, não temos razão para crer que haja uma diferença notória entre a quantidade de Unidades Curriculares teóricas e práticas entre politécnicos e universidades. Há diferentes realidades no que toca à orientação teórica ou prática dos cursos, mas, desta análise, não podemos aferir as reais condições de funcionamento (recursos técnicos e humanos) dos cursos ditos “mais práticos”. O que podemos apontar é para um eventual crescimento das UC práticas e teórico-práticas, tomando por base reflexões anteriores sobre esta matéria, algumas das quais já aqui apresentadas, se tivermos em conta que a situação nos parece mais equilibrada em

¹⁸⁰ Esta pesquisa incidiu sobre os planos de curso disponíveis para o ano lectivo 2007/2008, mais concretamente nos dias 6 e 7 de Março de 2008. Ressalvamos, por isso, a possibilidade de terem sido introduzidas alterações, que serão sempre de pequena dimensão e não afectarão o argumento que estamos a defender. Naturalmente que, para uma análise mais precisa, seria aconselhável consultar não só os Planos de Curso, mas também os Programas de cada UC, bem como as Metodologias de Avaliação e as reais condições de funcionamento das disciplinas de “laboratório”, “ateliers” e “projecto”. Esta é uma observação que já fizemos, aliás, relativamente ao peso do digital nos novos Planos de Curso.

2007/2008, se considerarmos que, como referimos quanto às questões metodológicas, adoptámos uma lógica “conservadora” na classificação das UC.

O Quadro 5.9 (ver Apêndice 13) resume a avaliação que fizemos, por curso, relativamente ao peso da componente teórica e prática (com especificação da Produção Jornalística). Estamos perante uma grande diversidade de situações, com distribuições muito diferentes e uma grande amplitude de valores dentro de cada categoria. Por esse motivo, vamos analisar os resultados procurando dar conta do que é típico da distribuição, mas também dos casos isolados. Para o fazer, e tendo em conta o que explicámos antes, torna-se desadequado recorrer a medidas de tendência como a média ou a medidas de dispersão com o desvio padrão, visto que os resultados seriam afectados. Sendo assim, vamos recorrer a medidas descritivas mais simples como a amplitude, a moda e as rácios.

Podemos perceber que, no que toca a UC obrigatórias, o número mínimo de UC teóricas é 7 e o máximo 20; os valores mais frequentes (moda) são 12, 13 e 14 UC teóricas (com 4 ocorrências) e 16 (com 3). Relativamente à componente prática, temos um número mínimo de 2 e um máximo de 24, sendo os valores mais frequentes 15, 17 e 21 UC práticas (com 4 ocorrências cada) e 19 (com 3).

Se nos centrarmos nas disciplinas de opção, percebemos que há 11 cursos (aproximadamente 1/3) que não oferecem qualquer tipo de opção ou não disponibilizam qualquer informação sobre essa matéria (poucos)¹⁸¹. Entre os que oferecem UC de opção, no tronco comum ou dentro de cada perfil, variam entre um mínimo de 2 e um máximo de 10. Os valores mais frequentes são 4 opções (6 casos) e 6 opções (4 casos). Quanto ao leque de opções de carácter teórico, são oferecidas por apenas 13 dos 32 cursos (menos de metade) e variam entre um mínimo de 1 e um máximo de 18 (um caso extremo). Já as disciplinas de opção práticas são oferecidas por metade dos cursos. Para estes casos, há um mínimo de 1 e um máximo de 19 (também um valor extremo)¹⁸².

No que toca aos Estágios curriculares, são oferecidos por 17 cursos (contra 15 que não oferecem), o que dá uma proporção de aproximadamente metade. Nesta matéria, contudo, é preciso proceder uma análise mais detalhada, particularmente no que diz respeito a diferenças entre o politécnico e o universitário.

¹⁸¹ Apenas uma breve referência a uma dificuldade que encontrámos ao avaliar os currícula, que se prende com o facto de, em alguns casos, estarem assinaladas como opções nos Planos de Estudo UC que, na verdade, correspondem a perfis (por exemplo, jornalismo, comunicação organizacional e multimédia) e não realmente a opções. Nessas situações, optámos por “corrigir” a informação e não as considerar como opções.

¹⁸² Entendemos por “número de opções” o número de UC desta natureza consagradas do plano de estudos e por “leque de opções” todas as que possam ser colocadas à disposição (invariavelmente o segundo é maior que o primeiro).

Relativamente às UC de Produção Jornalística (as que, entre as práticas, implicam efectivamente produção jornalística, como ateliers ou laboratórios), é possível aferir que, para as UC obrigatórias, há 6 cursos que não oferecem qualquer disciplina desta natureza, mas todos o fazem ao nível das UC de opção, com excepção de um único curso, o que significa que não estamos perante a não existência deste tipo de UC, mas antes perante uma lógica diferente de organização dos planos de estudos. No caso das UC obrigatórias, a oferta varia entre um mínimo de 1 e um máximo de 11; no caso das UC de opção a variação é entre 1 UC e 14 UC (um caso atípico, com apenas uma ocorrência).

Podemos dizer, assim, em termos globais, que, para as UC obrigatórias, há apenas 1 curso que oferece o mesmo número de teóricas e práticas (10) e apenas 5 cursos oferecem mais disciplinas teóricas que práticas. No que toca às UC opcionais, o panorama é semelhante. Esta visão global levar-nos-ia a afirmar que, efectivamente houve uma evolução no sentido de uma maior componente prática nos cursos de formação em Jornalismo, se levarmos em conta as apreciações que foram sendo feitas sobre esta matéria e que tivemos a oportunidade de aqui reproduzir. Importa, contudo, fazer uma análise mais pormenorizada, para podermos melhor perceber as variações nesta tendência. Para isso, vamos proceder à redução dos dados, para que se tornem mais manejáveis, agregando as UC obrigatórias com as de opção¹⁸³. O Quadro 5.10 (ver Apêndice 14) é o resultado dessa agregação, com dados para cada curso. Para uma análise detalhada, vamos agora considerar a informação por tipo de ensino: politécnico e universitário. Vamos negligenciar a categoria de UC Intermédia, visto que se revelou muito pouco representativa (ver Quadro 5.9, Apêndice 13).

Como se pode perceber pela observação da Tabela 5.5, para os cursos do politécnico, a rácio entre UC Teóricas e Práticas é sempre favorável à componente prática, com excepção das duas últimas escolas (sector particular e cooperativo). A situação em que as disciplinas práticas são mais preponderantes é no Instituto Politécnico de Lisboa (com 0,46 UC teóricas por uma UC prática). Quando consideramos o peso das UC de Produção Própria (jornalística) na componente prática, a situação mantém-se, para o Instituto Politécnico de Lisboa, que apresenta a relação mais favorável à Produção Jornalística (apenas 2 UC práticas por cada UC de produção Jornalística). Como se pode verificar, obtemos situações muito

¹⁸³ Não podemos ignorar que esta operação de agregação encerra a possibilidade de introduzir um desvio, ao colocar todas as UC com o mesmo estatuto. Na verdade, as disciplinas de opção oferecidas são sempre em maior número do que o n.º de UC de opção, precisamente para permitir a escolha. Ora, significa isto que não se trata necessariamente de UC que irão funcionar já que, habitualmente, só funcionam as que tenham um número mínimo de inscrições. Ao proceder à agregação, na verdade, passamos a considerá-las todas como obrigatórias, o que pode introduzir desvios nos somatórios finais, nuns casos a favor da componente teórica (quando há muitas UC de opção teóricas), noutros a favor da prática (quando as UC práticas são em maior número).

disparres e uma amplitude considerável (entre 2,06 e 16,5). No que toca a disciplinas de opção, são oferecidas por todos os cursos, bem como os Estágios curriculares, com exceção de dois cursos (um público e um privado).

| Curso | Instituição de Ensino | UC T | UC P | T/P | PJ (P) | P/PJ | N. ^a Op. | Est |
|--|--|---------|---------|------|-----------|------|------------------------|-----|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | 11 | 20 | 0,55 | 4 | 5 | 7 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | 20 | 24 | 0,83 | 2 | 12 | 5 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | 18 | 33 | 0,55 | 2 | 16,5 | 6 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | 17 | 22 | 0,77 | 4 | 5,5 | 4 | S |
| Com. Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | 10 | 20 | 0,50 | 5 | 4 | 2 | S |
| Comunicação, op. Comunicação Social | Inst. Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | 26 | 36 | 0,72 | 8 | 4,5 | 4 | S |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | 16 | 35 | 0,46 | 17 | 2,06 | 8 | N |
| Jornalismo e Comunicação | Inst. Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | 10 | 15 | 0,66 | 6 | 2,5 | 5 | S |
| Comunicação | Inst. Sup. Ciências Inf. e Administração | 15 | 13 | 1,15 | 1 | 13 | 4 | S |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | 15 | 8 | 1,87 | 1 | 8 | 4 | N |

Tabela 5. 5 Distribuição da componente teórica e prática (UC obrigatórias agregadas às de opção) para o ensino politécnico (público e privado)

Quanto ao sector universitário, uma primeira observação da Tabela 5.6 permite que se perceba, apenas visualmente, o que já tínhamos referido: é, de longe, o mais representativo no Ensino Superior em Portugal, muito à custa do sector privado, que é praticamente inexistente no politécnico.

Se olharmos para a rácio entre UC Teóricas e Práticas, percebemos que é mais favorável à componente prática no sector particular e cooperativo, já que nas universidades públicas apenas os cursos da Universidade Técnica de Lisboa e da Universidade do Porto apresentam valores abaixo de 1. Já quando nos centramos no peso que a Produção Jornalística tem na componente prática, a situação inverte-se a é nas universidades públicas que se encontra a relação mais favorável à Produção Jornalística, embora se registe o caso atípico de uma instituição que não apresenta qualquer ocorrência nesta categoria. No que toca às disciplinas de opção, não são oferecidas por metade dos cursos e o Estágio faz parte do plano de Estudos de apenas 1/3 das universidades, sem diferenças assinaláveis entre o sector público e privado.

| Curso | Instituição de Ensino | UC T | UC P | T/P | PJ (P) | P/PJ | N.º Op. | Est |
|--|--|---------|---------|------|-----------|-------|------------|-----|
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | 20 | 9 | 2,22 | 1 | 9 | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | 18 | 10 | 1,80 | 5 | 2 | 2 | N |
| Ciências da Com. | Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro | 20 | 19 | 1,05 | 4 | 4,75 | 6 | S |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | 13 | 11 | 1,18 | - | - | 4 | S |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | 20 | 15 | 1,33 | 5 | 3 | 4 | N |
| Ciências da Com. | Univ. Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciênc. Soc. Políticas | 19 | 23 | 0,83 | 3 | 7,67 | 6 | S |
| Jornalismo | Univ. de Coimbra Faculdade de Letras | 13 | 11 | 1,18 | 5 | 2,20 | 7 | N |
| Ciências da Com.: Jorn., Assess., Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | 9 | 16 | 0,56 | 6 | 2,67 | - | N |
| Com. Social e Cultura | Universidade dos Açores | 18 | 8 | 2,25 | 2 | 4 | - | N |
| Ciências da Com. | Univ. Autón. de Lisboa Luís de Camões | 12 | 17 | 0,70 | 6 | 2,83 | - | N |
| Ciências da Comum. | Universidade Fernando Pessoa | 8 | 25 | 0,32 | 6 | 4,17 | 5 | S |
| Ciências da Com. e da Cultura | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 11 | 19 | 0,58 | 3 | 6,33 | - | N |
| Ciências Com. e Cultura | Universidade Lusófona do Porto | 10 | 19 | 0,53 | 3 | 6,33 | - | N |
| Com. e Jornalismo | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 9 | 21 | 0,49 | 3 | 7 | - | N |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada (Instituto Piaget) | 15 | 14 | 1,07 | 4 | 3,5 | 6 | S |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | 19 | 34 | 0,56 | 11 | 3,09 | 10 | N |
| Comunicação | Insti. Sup. de Línguas e Administração de Santarém | 16 | 23 | 0,69 | 2 | 11,50 | - | N |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Adm. V. N. Gaia | 16 | 23 | 0,69 | 2 | 11,50 | - | N |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | 15 | 19 | 0,78 | 1 | 19 | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | 13 | 21 | 0,62 | 4 | 5,25 | 3 | S |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela (Instituto Piaget) | 15 | 14 | 1,07 | 4 | 3,5 | 6 | S |
| Ciências da Com. | Instituto Superior da Maia | 9 | 24 | 0,37 | 1 | 24 | - | N |

Tabela 5. 6 Distribuição da componente teórica e prática para o ensino universitário (público e privado)

De facto, e tal como havíamos já avançado, quando comparamos os valores de ambos os Quadros, não encontramos uma diferença substancial entre o ensino politécnico e universitário, no que toca à relação entre as componentes teórica e prática. Os dados recolhidos parecem apontar para uma prevalência da vertente prática, que decresce quando se tem em conta apenas a prática associada à Produção Própria, mas, relembramos, esta tendência teria de ser avaliada com um estudo aprofundado dos programas e sistemas de avaliação e em funcionamento efectivo de cada UC.

Numa tentativa de encontrar uma medida sintética para aferir a relação entre as componentes Teórica/Prática e Prática/Produção Jornalística optámos por calcular a média das rácios, para cada uma das proporções. No caso da razão entre UC Teóricas e Práticas é de 0,81 para o politécnico (0,81 UC teóricas por cada UC prática) e de 0,95 para o universitário, sendo de 0,90 quando calculada em conjunto. Estes valores apontam para uma relação global favorável à componente prática, mas muito equilibrada. Já para a relação Prática/Produção Jornalística, a situação é mais complicada, já que existe uma elevada amplitude, tanto na distribuição das rácios do politécnico como do público. Mantendo os valores extremos, obtemos 5,77 para o politécnico (5,77 UC Práticas para 1 de Produção Jornalística); 6,31 para o universitário; e 6,98 para o conjunto. Estes dados apontam para uma relação menos favorável à produção Jornalística no politécnico do que no público. Quando retiramos os valores extremos nas 3 distribuições (iguais ou inferiores a 3 e superiores a 12)¹⁸⁴, há algumas alterações nestes resultados: sobre a média do politécnico para 7,43; desce ligeiramente a do sector universitário para 6,23; e desce também ligeiramente a média geral para 6,63. Estes dados indiciam, de facto, que a proporção favorável à componente prática dos cursos não é feita essencialmente à custa de disciplinas vocacionadas para a Produção Jornalística (laboratórios, ateliers, etc.), embora estas estejam sempre presentes (com excepção de um caso em que não existem). Salientamos, contudo, que há situações muito diversas nesta matéria.

Ainda assim, a observação dos Planos de Estudo e da forma como as UC são distribuídas permite-nos avançar algumas ideias quanto à maneira como se procura obter equilíbrio entre a Teoria e a Prática. Há uma lógica segundo a qual a componente teórica é notória no rol de disciplinas obrigatórias, sendo as UC práticas reservadas para as opções (quer as opções que se referem aos diferentes perfis que aquelas que são disciplinas de opção propriamente ditas). Uma outra lógica inclui mais UC práticas, incluindo de Produção Jornalística, na parte obrigatória do Plano de Estudos deixando também para opção um grupo de opções teóricas. Deixamos aqui uma reflexão sobre uma linha de análise que importaria aprofundar: entrar em linha de conta com o número de opções oferecidas em cada curso e a modalidade em que isso é feito, em particular para os cursos que adoptam a estratégia de deixar as UC práticas e de Produção Jornalística para a parte opcional do Plano de Estudos. Isto porque o facto de um estudante ter ao seu dispor, por exemplo, 35 UC de carácter prático ou de Produção

¹⁸⁴ Ressalvamos que, neste caso, a identificação dos valores extremos não foi feita estatisticamente (outliers), mas apenas em função da observação da distribuição.

Jornalística, não significa que vai frequentar as 35. Poderá até escolher apenas 5 dessas e, no limite, optar por UC que não são sequer de Jornalismo (se o sistema de escolhas assim o permitir). Em última análise, e na situação mais extrema possível, um estudante poderia terminar o curso sem ter frequentado UC de Jornalismo ou de Produção Jornalística. Não vamos proceder aqui a essa análise (que exigira dados que não temos disponíveis para todos os cursos), mas não poderíamos deixar de anotar esta questão.

A diferença mais notória entre o sector público e privado é, sem dúvida, a inclusão do Estágio Curricular nos Planos de Estudos do 1.º ciclo. Como já referimos, sabemos que, em alguns casos, as instituições optaram por passar o Estágio para o 2.º ciclo, mas, ainda assim, em termos de “formação inicial” este está maioritariamente presente nos politécnicos. Existe em algumas universidades, mas, em quase todos os casos, é uma alternativa a um Projecto de Investigação. Não é possível, contudo, perceber apenas pelos Planos de Estudos se essa opção é feita sempre pelos estudantes ou em função da disponibilidade do curso.

A relação com a indústria não é uma tradição na área das Ciências da Comunicação/Jornalismo, com a excepção dos estágios curriculares, que representa a relação mais relevante e duradoura com o mercado. Não existe uma relação com a indústria em termos de financiamento¹⁸⁵, acreditação mútua ou envolvimento em práticas de contratação. Todavia, e ainda que informalmente, os estágios curriculares acabaram por funcionar com uma prática de contratação para as redacções (Fidalgo, 2004) e faziam parte da maioria dos *curricula* dos cursos de comunicação/jornalismo, encarados como uma das mais importantes e enriquecedoras UC de vertente prática, dando aos estudantes a possibilidade de testar e melhorar as suas competências e o seu conhecimento da indústria e encarado por eles como um acrescento valioso aos seus *Curricula Vitae*. Com a adequação à Declaração de Bolonha e a diminuição do número de semestres (de oito ou dez para seis) e a consequente necessidade de reduzir a quantidade de UC, o estágio acabou por desaparecer de muitos dos cursos de comunicação/jornalismo de 1.º ciclo, como vimos. Nesta questão específica, pode dizer-se que os politécnicos marcam a diferença, já que muitos deles mantiveram os estágios curriculares (no final do 6.º semestre). Já em 1996/1997, Mesquita e Ponte (1997) aferiram que os estágios estavam “mais presentes nos planos curriculares das licenciaturas do ensino superior público do que nas do privado”.

¹⁸⁵ O ensino público é financiado pelo Orçamento de Estado e, tanto quanto sabemos, não há empresas de media a financiar cursos no sector privado, pelo menos de forma sistemática.

É, pois, curioso perceber que uma questão que foi alvo de tanto interesse e tanta polémica como a da existência dos estágios curriculares acabou por perder toda a relevância, visto que foram reduzidos, de uma forma bastante conformista ou, pelo menos, muito pacífica. O seu decréscimo representa, em nosso entendimento, não só uma redução substancial quantitativa e qualitativa da vertente prática dos cursos, mas também o fecho de uma porta de diálogo e interacção contínua entre as redacções e as universidades.

Finalmente, interessou-nos perceber se existiriam diferenças entre os cursos de Jornalismo e de Comunicação/Ciências da Comunicação, quanto à proporção teoria/prática, em particular no que toca à Produção Própria. Com efeito, os cursos de Jornalismo obtêm rácios muito favoráveis à componente prática e à Produção Jornalística, tanto no ensino politécnico como no universitário. Considerando como cursos de Jornalismo o do Instituto Politécnico de Lisboa (Jornalismo); o do Instituto Politécnico de Portalegre (Jornalismo e Comunicação), o da Universidade de Coimbra (Jornalismo) e o da Universidade Lusófona (Comunicação e Jornalismo), percebemos que, de facto obtêm resultados favoráveis para a rácio Teoria/Prática, embora haja diferenças entre eles (0,46; 0,66; 1,18 e 0,49, respectivamente) e para a rácio Prática/Produção Própria (2,06; 2,5; 2,2 e 7). Contudo, quando comparamos estes resultados com os dos cursos com Plano de Estudos integrado percebemos que não são substancialmente diferentes, tratando-se, em alguns casos, de diferenças na ordem das centésimas. Se a isto acrescentarmos a probabilidade de erro (científico e humano) que já assumimos, então pensamos poder afirmar com uma boa margem de segurança que não se pode dizer que haja diferença entre os cursos de Jornalismo ou de Jornalismo integrado nas Ciências da Comunicação no que toca à relação entre a teoria e prática nos Planos de Estudo.

O domínio das Ciências da Comunicação nos Planos de Estudo e o crescimento do Jornalismo

Sendo, como vimos, o modelo mais frequente para a formação em Jornalismo o das Ciências da Comunicação com especialização em Jornalismo, não é surpreendente o peso relativo superior dessas áreas (Comunicação e Formação Geral). Ainda assim, também aqui o cenário é diverso: tanto temos cursos muito orientados para o Jornalismo, em que as UC de Jornalismo têm um peso relevante, como encontramos cursos de Jornalismo com uma ou duas UC específicas. É, por isso, difícil, estabelecer

um padrão que seja válido para a situação geral. Mais uma vez, seria importante proceder a uma análise detalhada dos Programas das UC.

Acreditamos que este panorama pode ser explicado pela inexistência de processos de acreditação específicos para a área. Existe um processo de Acreditação, que já referimos, mas que funciona com critérios genéricos para todo o sector do Ensino Superior e é da responsabilidade da tutela. Quando um curso na área da Comunicação/Jornalismo é proposto, tem de estar em conformidade com uma série de padrões/exigências, mas não há (ainda) critérios específicos para a formação em jornalismo¹⁸⁶.

Nesta matéria, é relevante dar conta dos resultados da investigação de Mesquita & Ponte (1997), para o ano lectivo 1996/1997. Os autores adoptaram um critério de classificação das UC que as dividiu em “Formação de Base” e “Formação Especializada”. A primeira categoria dividia as disciplinas em “Ciências Sociais e Humanas” “Ciências da Comunicação” e a segunda categoria em “Estudos sobre os Media” e “Jornalismo”. Tal como no nosso caso, o que foi tido em conta foi a designação da UC, o que resultou numa diversidade de designações “que ultrapassou as sete centenas”. Para os quatro grupos temáticos referidos, obtiveram os seguintes resultados: nas Ciências Sociais e Humanas, 123 designações diversas, 182 presenças em cursos e o predomínio das áreas da Economia, História, Sociologia, Psicologia e Direito; nas Ciências da Comunicação, 91 designações diferenciadas, com 138 presenças em cursos e a preponderância da Semiologia e Semiótica, Teorias da Comunicação e Sociologia da Comunicação; nos Estudos sobre os Media, havia 69 nomenclaturas diferentes, com 88 presenças em cursos e o predomínio do Direito e Deontologia da Comunicação Social, a História dos Media e o Discurso do Media; e, finalmente, o agrupamento do Jornalismo reunia 80 designações diferentes e 98 presenças nos cursos e ser dominado quantitativamente por disciplinas de Prática e Técnicas (ateliers, produção, oficinas) em diversos suportes, Géneros Jornalísticos, História da Imprensa e Teoria da Notícia.

Parece-nos que duas características se evidenciam destes dados: a enorme dispersão das designações das disciplinas e o grande peso relativo das áreas das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências da Comunicação. Contudo, se considerarmos as categorias Ciências da Comunicação e Estudos dos Media agregadas, esta torna-se na área mais preponderante. Mesquita e Ponte (2007) assinalam ainda certas características dos bacharelatos (correspondentes ao politécnico): a prevalência do *curriculum*

¹⁸⁶ Quanto ao novo ciclo de avaliação dos cursos, está, neste momento a arrancar, como já referimos.

integrado; a importância dada às Línguas (português e estrangeiras) e o facto de que as “cadeiras específicas de Jornalismo” estão “ausentes em vários cursos ou surgem como opcionais”, sendo dado privilégio à “vertente das técnicas especializadas da escrita jornalística, por vezes contidas em cadeiras genéricas da comunicação”; a existência de Estágios.

A questão do equilíbrio entre a “Formação Geral” as “Ciências da Comunicação” e a formação em “Jornalismo” suscita opiniões diversas, daí a diversidade dos currículos, mas a tendência em Portugal é a de que se promova a presença das três componentes. Ryan & Switzer (2001), identificam na literatura dois argumentos para que os estudantes sejam expostos a conteúdo “não-comunicacional” (formação geral): em primeiro lugar, porque “uma educação abrangente é necessária para que os estudantes possam desempenhar as suas tarefas profissionais com eficácia” e, em segundo lugar, porque “os estudantes que possuem competências de nível superior (incluindo a capacidade de pensamento crítico) e que estudaram múltiplas disciplinas (por exemplo, geografia, política, psicologia) têm mais probabilidade de virem a ser cidadãos eficazes e úteis do que aqueles que são educados de forma estreita” (Ryan & Switzer, 2001: 57). Neste sentido, os jornalistas podem ser cidadãos responsáveis de duas formas: como profissionais (por exemplo, quando produzem notícias objectivas que expõem a corrupção governamental) e como cidadãos (por exemplo, quando votam).

Para avaliar as áreas temáticas nos Planos de Estudo, adoptámos um critério diferente do utilizado por Mesquita & Ponte (2007) e usámos a seguinte classificação: UC de “Formação Geral”; de “Ciências da Comunicação”; de “Jornalismo” e de “Meios Digitais”. Começamos por reportar-nos aos dados do Quadro 5.11 (ver Apêndice 15), onde temos os dados divididos em UC obrigatórias e de opção. Numa primeira observação, e usando como referência apenas os somatórios, verificamos, ao contrário do que acontecia em 1997¹⁸⁷ (Mesquita & Ponte, 1997), um equilíbrio entre a área das Ciências da Comunicação e das Ciências Sociais e Humanas (Formação Geral), o que significaria um decréscimo da área das Ciências da Comunicação, e um aumento da área do Jornalismo. Há, contudo, que ter cautela nesta interpretação imediata, por dois motivos: não estamos a contabilizar aqui as UC de Meios Digitais, que são classificadas em categoria própria, sendo que várias delas engrossariam a categoria das Ciências da Comunicação; e estamos a considerar UC obrigatórias e opcionais.

¹⁸⁷ Podemos dar conta desta alteração, já que, apesar de não usarmos a mesma classificação, se olharmos para os dados de Mesquita & Ponte (1997) percebemos que as categorias Ciências da Comunicação e Estudos da Media juntas não conseguem ultrapassar as Ciências Sociais e Humanidades. Para além disso, considerámos apenas os cursos com formação em Jornalismo e não todos os de Comunicação, logo supomos que o desvio recorrente seria a desfavor das Ciências da Comunicação, o que dá mais consistência aos nossos resultados. Ao contrário de Mesquita & Ponte (1997), vamos centrar-nos apenas nas ocorrências e deixar de fora a contabilização da variedade de designações.

| | 1996/1997 | | | 2007/2008 | | |
|---------------|-----------|--------|-----|-----------|-----|-----|
| | CSH | CC+EM | JOR | FG | CC | JOR |
| Politécnico | | | | 164 | 134 | 99 |
| | | | | 41% | 34% | 25% |
| Universitário | | | | 233 | 258 | 160 |
| | | | | 36% | 40% | 24% |
| Σ | 182 | 138+88 | 98 | 397 | 392 | 259 |
| | 36% | 45% | 19% | 38% | 37% | 25% |

Tabela 5. 7 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas

Quando levamos em conta apenas as UC obrigatórias, verificamos uma alteração substancial nos resultados: a área das Ciências da Comunicação passa a liderar com 45% das ocorrências, seguida das Ciências Sociais e Humanas, com 36%, e do Jornalismo, com 23%. Registe-se que, ainda assim a percentagem de UC de Jornalismo sobe, em relação a 1996/1997¹⁸⁸.

Quando introduzimos a variável “tipo de ensino” na análise (apenas para 2007/2008), e considerando as UC obrigatórias e opcionais agregadas (ver Tabela 5.7, acima), verifica-se uma preponderância da Formação Geral (Ciências Sociais e Humanas) para o ensino politécnico, mas das Ciências da Comunicação no universitário. Quando retiramos as UC opcionais, equilibram-se a Formação Geral e as Ciências da Comunicação no politécnico (40% cada) e há um ligeiro reforço das Ciências da Comunicação no ensino universitário (apenas 1%).

Parece-nos, desta análise global, poder decidir por uma manutenção da ordem de relevância aferida por Mesquita & Ponte (1997), Ciências da Comunicação, Formação Geral (Ciências Sociais e Humanas) e Jornalismo, embora seja importante reforçar que não utilizámos exactamente os mesmo critérios de classificação. Regista-se igualmente uma subida da área do Jornalismo. Quando centramos a análise não em indicadores globais, mas levando em conta os diversos cursos (ver Quadro 5.11 Apêndice 15), verificamos que todos os cursos oferecem UC de Formação Geral e de Ciências da Comunicação, mas 4 não oferecem uma qualquer UC obrigatória de Jornalismo e 5 oferecem apenas 1. Entre os que não oferecem UC de Jornalismo obrigatórias, há um que compensa com UC opcionais (9) e um outro que oferece apenas 1 como opção. Tal como aconteceu relativamente à avaliação das

¹⁸⁸ Na aferição das UC de Jornalismo, há que reconhecer uma outra possibilidade de desvio nos resultados, que deriva da estratégia de organização do Plano de Estudo: essencialmente por disciplinas ou em módulos. Neste caso, um curso que oriente o ensino do Jornalismo por módulos, terá apenas um pequeno número de UC de oficina, atelier ou laboratório, onde estarão enquadrados módulos de imprensa, rádio, televisão ou ciberjornalismo. Ora, não estando os módulos especificados, serão contabilizadas menos UC de Jornalismo, por comparação com um curso que divida logo à partida as áreas em disciplinas, com menos créditos e menos carga horária.

componentes Teórica e Prática, encontramos uma grande variabilidade nas distribuições: para a Formação Geral temos uma amplitude de 22 UC (mínimo de 2 e máximo de 24); para as Ciências da Comunicação, a amplitude é de 15 (mínimo de 2 e máximo de 17); e para o Jornalismo (de entre os cursos que oferecem) uma amplitude 17 (um mínimo de 1 e um máximo de 18).

Seguindo a mesma linha de análise a que recorremos para a relação Teoria/Prática, vamos proceder à agregação dos dados (obrigatórias e opcionais), para o ensino politécnico e universitário. As Tabelas 5.9 e 5.10 dão conta dos resultados dessa operação de agregação. Se procedermos a uma análise dessa informação seguindo uma lógica de comparação de pares, verificamos, para o ensino politécnico, que entre os pares Formação Geral/Ciências da Comunicação prevalece a área da Formação Geral (6 contra 4) e, entre as Ciências da Comunicação e o Jornalismo, prevalece a primeira. Globalmente, há o mesmo número de cursos em que a área temática principal é a Formação Geral e as Ciências da Comunicação e 2 em que vigoram as UC de Jornalismo, ambos cursos de Jornalismo (num deles as diferenças são mínimas).

| Curso | Instituição de Ensino | UC FG | FG/CC | UC CC | CC/J | UC J | + |
|--|---|-------|-------|-------|------|------|----|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | 6 | CC | 14 | CC | 9 | CC |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | 14 | CC | 26 | CC | 5 | CC |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | 25 | FG | 13 | J | 15 | FG |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | 16 | CC | 18 | CC | 5 | CC |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | 7 | CC | 11 | CC | 7 | CC |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | 28 | FG | 18 | CC | 15 | FG |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | 14 | FG | 11 | J | 27 | J |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | 8 | FG | 6 | J | 11 | J |
| Comunicação | Inst. Sup. de Ciências da Informação e da Administração | 17 | FG | 14 | CC | 4 | FG |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | 29 | FG | 3 | CC | 1 | FG |

Tabela 5. 8 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas, para o ensino politécnico (público e privado)

| Curso | Instituição de Ensino | UC FG | FG/CC | UC CC | CC/J | UC J | + |
|---|---|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | 10 | CC | 13 | CC | 6 | CC |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | 4 | CC | 14 | CC | 9 | CC |
| Ciências da Com. | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | 17 | FG | 16 | CC | 5 | FG |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | 16 | FG | 6 | CC | - | FG |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | 8 | CC | 19 | CC | 3 | CC |
| Ciências da Comunicação | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | 18 | FG | 17 | CC | 5 | FG |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | 4 | CC | 9 | J | 10 | J |
| Ciências da Com.: Jorn., Assessoria, Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | 5 | CC | 11 | CC | 5 | CC |
| Com. Social e Cultura | Universidade dos Açores | 15 | FG | 6 | CC | 4 | FG |
| Ciências da Com. | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | 10 | CC | 11 | CC | 6 | CC |
| Ciências da Com. | Universidade Fernando Pessoa | 11 | CC | 17 | CC | - | CC |
| Ciências da Com. e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 2 | CC | 10 | J | 15 | J |
| Ciências da Com. e da Cultura | Universidade Lusófona do Porto | 2 | CC | 9 | J | 15 | J |
| Com. e Jornalismo | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 3 | CC | 6 | J | 18 | J |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada | 10 | FG | 8 | J | 9 | FG |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | 14 | CC | 16 | J | 17 | J |
| Comunicação | Inst. Superior de Línguas e Administração de Santarém | 16 | FG | 13 | CC | 7 | FG |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Administração Vila Nova de Gaia | 16 | FG | 13 | CC | 7 | FG |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | 19 | FG | 10 | CC | 2 | FG |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | 12 | CC | 15 | CC | 4 | CC |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | 10 | FG | 8 | CC | 9 | FG |
| Ciências da Com. | Instituto Superior da Maia | 11 | E | 11 | CC | 4 | FG/CC |

Tabela 5. 9 Evolução das áreas temáticas nos Planos de Estudo dos cursos com formação em Jornalismo do 1.º Ciclo/Licenciatura (1996/1997 a 2007/2008), com UC obrigatórias e opcionais agregadas, para o ensino universitário (público e privado)

No que toca ao ensino universitário (Tabela 5.10), a situação não é muito diversa. Relativamente ao par Formação Geral/Ciências da Comunicação, prevalece a Comunicação (12 contra 9, com um par empatado). Quanto ao par Ciências da Comunicação/Jornalismo, continuam a ser preponderantes as Ciências da Comunicação (16 ocorrências contra 6) e globalmente prevalece a Formação Geral, mas a curta distância das Ciências da Comunicação (1), sendo o Jornalismo preponderante em 5 cursos (há

um empate FG/CC). Mais uma vez, verifica-se que, em algumas situações, que se compensam em termos globais, a classificação é feita por margens muito pequenas¹⁸⁹. Importa ainda registar que a prevalência do Jornalismo regista-se, como podemos verificar, não apenas nos cursos de Jornalismo, mas também em alguns com Plano de Estudo integrado.

Parece-nos que, do que aqui vimos, é possível avançar uma tendência global para o predomínio da área temática das Ciências da Comunicação e um crescimento (por comparação com Mesquita & Ponte, 1997) do peso da área do Jornalismo. Apontamos esta tendência, mas relembramos as limitações da análise que fomos apontando, bem como a importância de poder ir para lá da designação das UC.

A importância da “tecnologia” e dos “novos meios digitais”

Quanto ao impacto dos novos media digitais nos conteúdos curriculares, é evidente, pelo número de unidades curriculares obrigatórias e opcionais que se regista (ver Quadro 5.11, Apêndice 15).

Ainda assim, podemos fazer algumas observações a partir dos dados que recolhemos e dos que conseguimos obter a partir de investigações anteriores. Relativamente ao trabalho de Mesquita & Ponte (1997), não contemplou esta vertente, o que poderá ser um indício da sua irrelevância à altura. Aníbal Alves, num trabalho de avaliação do ensino da Comunicação em Portugal (incluindo a área do Jornalismo), coloca em anexo dois Planos de Estudos, a título exemplificativo, um de um curso universitário e outro de um politécnico. Daqui, referimos as designações das UC relativas às tecnologias: Informática e Telecomunicações; Tecnologia dos Mass Media I e II; e Novas Tecnologias de Comunicação (Alves, 1995). Já Luciana Fernandes, inclui em anexo o rol das UC relativas às tecnologias, no ano lectivo 2005/2006, mas apenas para o sector público, sendo estas as designações: Tecnologias da Comunicação Social; Tecnologias da Informação; Comunicações Digitais e Internet; Novas Tecnologias e Sociedade; Tecnologia dos Media; Ciberjornalismo; Jornalismo em Linha; Jornalismo online; Produção e Edição de Conteúdos para a Web. A partir dos dados disponibilizados contabilizámos 12 UC (Fernandes, 2007). Retiramos daqui duas observações: verifica-se a existência de dois grandes grupos de UC, um relativo às tecnologias em geral e um outro associado

¹⁸⁹ Tanto para o politécnico (que vimos na Tabela 5.9) como para o ensino universitário, em alguns casos a classificação é feita por margens de 1 ou 2 UC, o que pode resultar em alguma “injustiça”, do ponto de vista individual (para o curso x ou y). Do ponto de vista global, como referimos, estas situações acabam por se anular mutuamente, já que pendem para ambos os lados de forma equitativa.

especificamente ao Jornalismo; e o facto de o termo “digital” só ser utilizado no nome de uma disciplina.

Relativamente aos dados para 2007/2008, estão expressos em termos quantitativos no Quadro 5.11 (Apêndice 15) e no Quadro 5.12 (Apêndice 16), onde temos acesso às designações de todas as UC identificadas, para os 32 cursos. A partir dos dados do Apêndice 15, verificamos que apenas 4 cursos não oferecem UC obrigatórias em “tecnologias” ou “meios digitais”, sendo que todos o fazem a título opcional. Também aqui há variação: desde cursos que não oferecem UC obrigatórias ou oferecem apenas uma, até cursos que oferecem 5 ou 6. O mais comum é a oferta de 2 UC nesta área (9 ocorrências). No total, temos 70 UC obrigatórias e 18 opcionais (num total de 88), pelo que parece seguro afirmar que esta é uma área contemplada pelos Planos de Estudos. Percebemos desde já uma alteração relativamente ao panorama de 2005/2006, quanto ao sector público (só podemos comparar o público, porque não há dados do privado para 2005/2006): o aumento do número de UC, de 12 para 25 obrigatórias mais 15 opcionais (mais do dobro), principalmente se tivermos em linha de conta que só estamos a considerar mais 3 cursos (de 14, em 2005/2006, para 17, em 2007/2008).

Quanto a explicações para esta mudança, tanto podem ser encontradas nas exigências que cada vez mais são colocadas ao Jornalismo (tratadas nos primeiros Capítulos desta dissertação) e num esforço do ensino superior para acompanhar essas mudanças, como no contexto de reorganização geral do Ensino Superior (Bolonha), procurando incorporar os desenvolvimentos ao nível das tecnologias que se verificam na sociedade e no ensino em geral e não especificamente no Jornalismo. Ao nível deste tipo de análise, não é possível aferir essas motivações, mas apenas registar essa mudança quantitativa.

Se nos centrarmos nas designações das UC (Apêndice 16), percebemos duas alterações semânticas: o termo “digital” é utilizado com mais frequência e surge o termo “multimédia”. Continuamos a encontrar os mesmos dois grupos de disciplinas: as que dizem respeito às “tecnologias”, ao “digital” ao “multimédia” em termos gerais e as que se centram no Jornalismo. Como exemplo desta última categoria: Atelier de Ciberjornalismo, Jornalismo Digital, Web-jornalismo ou Jornalismo Multimédia.

Não é possível, todavia, aferir um dos indicadores que havíamos previsto no modelo que apresentámos, que dizia respeito à “filosofia de integração” do digital nos planos de estudo: transversal ou localizada. Ou seja, pretendia-se perceber se as tecnologias e o digital eram uma componente essencialmente transversal aos planos de estudo, no sentido em que estavam presentes em todas as UC – traduzida na forma como as aulas são dadas (desde o recurso a *powerpoints* até à utilização das

ferramentas de *elearning* e das plataformas electrónicas) e nos próprios sistemas de avaliação -, sem prejuízo da existência de disciplinas específicas; ou se estaríamos perante uma estratégia essencialmente localizada, em que a abordagem e vivência das tecnologias é feita em UC especificamente concebidas para o efeito, admitindo-se a sua utilização, em algum grau, em outra UC. Efectivamente, o tipo de análise aqui desenvolvida não permitiu avaliar este nível, que é estratégico e não é visível a através dos Planos de Estudo.

Nesta matéria, como para as anteriores, pensamos que será útil proceder a uma análise mais profunda, que não está no âmbito do nosso trabalho, que implica o estudo dos Programas das UC e a observação dos recursos técnicos ao dispor dos docentes e estudantes. Entrevistas aos docentes destas UC seriam igualmente aconselháveis. Só assim, avaliando as reais condições de funcionamento, bem como a própria produção dos estudantes, estaremos em condições de avaliar como os novos media têm sido levados em conta pelos cursos de Jornalismo.

5.4 Questões (não) debatidas

Reservámos este último ponto para um remate das ideias e dos resultados que fomos debatendo ao longo do Capítulo 5, mas pretendemos igualmente imprimir-lhe um tom, dentro do possível, prospectivo (por vezes até um pouco prescritivo). Começamos por dar conta das principais conclusões e reflexões que nos ficam da análise à evolução da formação em Jornalismo em Portugal, em particular no caso do Ensino Superior. Continuamos com uma confrontação dos resultados que obtivemos com as hipóteses que havíamos proposto, numa lógica de não generalização estatística, como explicámos, mas antes de compreensão deste fenómeno que tem tanto de geral (no que concerne à implementação de Bolonha e da adaptação ao “digital”) como de particular (quanto às especificidades do surgimento e desenvolvimento da formação em jornalismo em Portugal).

5.4.1 Sobre uma “reorganização” da oferta de formação e da informação disponibilizada

Organizamos aqui as principais conclusões e reflexões que nos suscitou a análise sobre o caso português desenvolvida neste Capítulo (e afluída em outros Capítulos da dissertação) em nove pontos principais, que intitulámos: um clima favorável à formação académica; a teoria e a prática: uma dicotomia cada vez menos relevante; Universidades e Politécnicos: a legislação nivelada pela realidade; aprender Jornalismo ou aprender Jornalismo nas Ciências da Comunicação; Formação, Investigação e Mercado de Trabalho; um sistema de certificação de cursos; a reorganização da rede de formação em Jornalismo; a comunicação com o público/potenciais estudantes; e a coordenação entre instituições. Explicitamos de seguida cada um destes pontos, convocando em alguns casos considerações e comentários que já enunciámos noutras ocasiões (Pinto & Marinho, 2009).

Um clima favorável à formação académica, em resultado de um percurso complexo

Parece-nos, a partir da análise que acabámos de apresentar e do contacto que vamos estabelecendo com as instituições de formação e os profissionais, que a ideia da importância da formação académica se tem disseminado e tornou-se, se não consensual, pelo menos largamente aceite. Podemos, efectivamente, dizer que as coisas mudaram, se compararmos a situação actual com o que se sentia

há alguns anos atrás, uma conjuntura que, de resto, fomos ilustrando com vários depoimentos, opiniões e investigações ao longo de todo o Capítulo 5. Como explicações possíveis para esta mudança de opinião, apontaríamos a crescente participação dos jornalistas na formação no ensino superior, como professores; o facto de muitos jornalistas terem, eles próprios, optado por recorrer à formação académica, ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclos; e o facto de os lugares nas redacções estarem a ser gradualmente preenchidos por jornalistas recém-licenciados.

A Teoria e a Prática: uma dicotomia cada vez menos relevante

Apesar de alguns continuarem a acreditar que esta é uma tensão inevitável e insolúvel, o nosso conhecimento do campo, apoiado pelos dados que acabámos de apresentar e discutir, leva-nos a defender que, embora possa ainda ser identificada alguma separação entre estes campos, ao nível dos Planos de Estudo e ao nível das relações entre o ensino e a indústria, trata-se de um processo cada vez mais resolvido, caminhando-se para um efectivo equilíbrio entre essas componentes. Acreditamos que esta situação será tão mais pacífica quanto maior for a interacção entre estes mundos, a nível organizacional e individual: entre o universo académico e as redacções e os seus responsáveis; e, impulsionada pela primeira, entre os próprios jornalistas e professores, a título individual.

Universidades e Politécnicos: a legislação nivelada pela realidade

Ao nível legislativo, como vimos, os projectos e objectivos de cada um destes subsistemas de ensino superior estão claramente definidos e, quer gostemos ou não, têm a sua lógica. A verdade é que, com a adequação a Bolonha, olhando para os planos do estudo (1.º ciclo) as diferenças entre esses dois tipos de ensino parece cada vez mais esbatida, o que também representa uma alteração relativamente à situação que se verificava há alguns anos atrás, que tivemos oportunidade de assinalar. No caso do ensino privado e cooperativo, assistiu-se efectivamente a um quase desaparecimento do ensino politécnico. Neste contexto, ganha pertinência uma questão: se as diferenças parecem estar a tornar-se irrelevantes, deveria manter-se essa distinção formal, especialmente quando essa diferenciação legal implica também diferentes condições de trabalho em termos de investigação, estatuto dos docentes e financiamento? Apesar disto, destacamos uma diferença fundamental entre o ensino universitário e politécnico: a relação com a investigação. Não queremos dizer com isto que os docentes do politécnico

não desenvolvem investigação, mas antes que, enquanto actividade organizada, existe nas universidades. Esta relação ensino/investigação será retomada adiante.

Aprender Jornalismo ou aprender Jornalismo nas Ciências da Comunicação

Nesta matéria, pode dizer-se que é clara a tendência que vigora em Portugal: a do perfil de formação em Jornalismo integrado em Cursos de Comunicação, maioritariamente Ciências da Comunicação. Isto indicia que, pelo menos à partida, há entendimentos diferentes sobre a forma como os estudantes podem ser mais bem formados. Na verdade, como tivemos oportunidade de referir, não nos pareceu que esta posição de partida se reflecta em diferenças claras quanto à forma como os cursos são implementados (com todas as limitações que possam ser imputadas à análise).

Da mesma forma, também não é claro que o facto de a maior parte dos cursos terem *curricula* integrados decorra de um entendimento sobre o melhor modelo para formar jornalistas: pode ser resultado da necessidade de atrair o maior número possível de estudantes, para conseguir manter os cursos em funcionamento, o que se consegue pela diversificação da oferta; pode também resultar da vontade de proporcionar aos estudantes um leque mais vasto de saídas profissionais, visto que, embora haja um perfil de especialização, acabam por ter UC em comum e obtêm um diploma em Ciências da Comunicação; ou, finalmente, pode dever-se a um factor bem mais prosaico, que é a simples adopção como referência do primeiro curso superior com formação em Jornalismo, que era de Comunicação Social (e depois Ciências da Comunicação).

Seja como for, o que nos parece crucial é que estas opções sejam claras quando os planos de curso são divulgados e promovidos e que os diferentes perfis sejam nitidamente diferenciados. Mais ainda, deverá haver um entendimento sobre um mínimo de componente de jornalismo em termos de UC, de Produção Jornalística ou outras.

Formação, Investigação e Mercado de Trabalho

No que toca à relação entre formação e investigação, assinalámos, ao longo desta dissertação, um conjunto de evoluções que se foram desenrolando ao longo das duas últimas décadas, ao nível da organização da investigação, publicações, projectos e encontros científicos. Mantemos que é importante assegurar que o ensino do Jornalismo seja apoiado em investigação. É igualmente fundamental que se continue a desenvolver e fortalecer os laços entre a academia e a profissão.

No que toca à relação necessária entre ensino e investigação, o que implica a avaliação da qualidade de ambos, procurámos, logo no início deste Capítulo, dar conta do que em Portugal tem sido feito em ambos os planos. No que concerne à questão específica da formação em Jornalismo, o que se pretende é que esta relação necessária funcione a dois níveis: por um lado, que seja clara a forma como todas as unidades curriculares (as de Jornalismo e não só) beneficiam da investigação que é realizada em cada área, o que se deverá traduzir na actualização dos programas e nos debates promovidos durante as aulas (subjacente a esta ideia está, naturalmente, o recurso à investigação do próprio docente e o seu acompanhamento do que é feito na sua área). Num outro nível, temos a investigação sobre a própria formação em Jornalismo, cujos resultados terão, também, de reverter nos processos de reestruturação e actualização dos Planos de Estudo e nos debates que podem e devem ser desencadeados em cada curso e entre os cursos, em plataformas que existam ou seja criadas para o efeito. Nesta matéria, há que lembrar que os tópicos de investigação também terão de recobrir a relação com a profissão (com e sobre os jornalistas e as redacções) e com o mercado (tratando questões como a evolução de oferta e da procura por cursos de jornalismo ou a empregabilidade dos licenciados).

No que toca à relação com a profissão (e com o mercado de trabalho), os estágios em redacções representam uma oportunidade para os recém-licenciados, bem como uma oportunidade para as empresas identificarem possíveis pessoas a contratar. Numa investigação sobre a integração dos licenciados em Jornalismo nas redacções, aferiu-se (Frith & Meech, 2007) que não só uma licenciatura na área era uma boa preparação para uma carreira de sucesso, como que os licenciados em Jornalismo absorviam a cultura da redacção com facilidade¹⁹⁰. O modelo seguido era comum a vários dos indivíduos estudados: “Poderiam precisar de conseguir um trabalho mal pago durante uns meses num jornal local, depois da licenciatura, para conseguir a experiência de trabalho, para complementar os seus estudos na sala de aula, mas isto parece ser um último e aceitável – e fácil – obstáculo a ultrapassar” (157). Para os autores “este novo modelo de formação certamente serve aos empregadores; os custos do acesso às carreiras no jornalismo tanto na imprensa como na televisão são agora assegurados , quase inteiramente, pelos próprios formandos” (157).

¹⁹⁰ Apesar do tom positivo destes resultados, para defender a mais-valia da formação académica, importaria comparar os níveis de intergração, adaptação e sucesso dos jornalistas não licenciados em Jornalismo.

Esta é uma questão particularmente importante no contexto português, onde parece certo que já não é sequer fácil encontrar o tal “trabalho mal pago num jornal local”. Neste contexto, percebe-se a mais-valia que é atribuída aos estágios curriculares, que, como vimos, sempre foram encarados como uma forma de entrar em contacto com a profissão, e que, actualmente, há que salientar, estão muito mais presentes no ensino politécnico, ao nível da formação de primeiro ciclo.

Uma outra via que urge desenvolver é a da promoção de uma troca mais regular e sistemática entre professores e investigadores, por um lado, e jornalistas, editores e gestores, por outro lado, inclusivamente no que toca a experiências profissionais nas redacções por parte de académicos.

Uma questão a ter em conta é também a forma como o mercado tem impacto na própria estruturação dos planos de estudo e nas decisões que são tomadas a este nível:

“(…) a cultura que rodeia a formação em jornalismo e em comunicação de massas é produto, pelo menos em parte, de forças mais vastas da sociedade. Podemos pensar que desenvolvemos os currícula e incluimos conteúdos em disciplinas específicas, porque somos pessoas inteligentes com boas ideias. Podemos ser. Também desenvolvemos os nossos *currícula* e modelamos as nossas disciplinas em resposta ao mercado de trabalho, como resultado das tendências educativas da sociedade e por causa da competição na universidade” (Becker, 2005: 135,136).

E é neste contexto complexo que se percebe a importância de compreender os movimentos de procura e oferta em termos da formação em Jornalismo e também as características dos estudantes que procuram esses cursos. É um trabalho desenvolvido por vários investigadores, mencionados no Capítulo 3, e foi também o que procurámos fazer com a análise que desenvolvemos neste Capítulo. Não se trata de subjugar os planos de estudos ao mercado de trabalho, à procura (que também é mercado) ou à necessidade de sobreviver na universidade, num sistema em que só sobrevivem os cursos que têm procura. Trata-se, antes, de reconhecer que há diversas variáveis em jogo e que o resultado será sempre melhor se essas variáveis forem, pelo menos, conhecidas.

Um sistema de certificação de cursos

Tal como existe, o processo de criação e certificação de cursos de Jornalismo e Ciências da Comunicação segue os mesmos trâmites que qualquer outra área de ensino, sem qualquer especificidade: uma candidatura junto do órgão competente designado pelo Governo e aprovado pela

Assembleia da República (neste momento, a Agência para Acreditação e Certificação) e posterior registo, desde que cumpridas as condições legais para o efeito.

Seria, pois, importante, que existisse uma entidade independente e reconhecida (não alternativa, mas complementar do processo antes descrito), encarregue da certificação dos cursos que dão ou pretendem dar formação em Jornalismo, nos termos em que debatemos a questão no Capítulo 3. Nestes moldes ter-se-ia de avaliar um conjunto de condições muito importantes, tais como: as reais condições de funcionamento; a qualidade do corpo docente e dos recursos; a qualidade do ensino, em função dos planos de estudos propostos; e a avaliação das competências e capacidade dos licenciados para virem a ser jornalistas.

Esta não é uma questão fácil e consensual, como se pode perceber, por exemplo, pelas críticas aos modelos que apresentámos no Capítulo 3 (Seamon, 2010; Freedman, 2008). Nesta linha, Geimann (2000) aborda os esforços do *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* (ver proposta no Capítulo 3), para integrar algumas mudanças no modelo que utilizam para proceder à certificação dos cursos, no sentido de o centrar mais nos *outputs*:

“Tradicionalmente, o processo de acreditação tem-se focado em contar professores, verificar valores de orçamentos, testar terminais de edição, examinar salas de aula, olhar para câmaras de televisão e outros recursos. Pouca atenção tem sido dada à forma como esses recursos se traduzem em jornalistas conhecedores. O processo hoje está focado nos inputs; os profissionais e alguns académicos apoiam o programa proposto, como uma melhor forma de avaliar os outputs ou resultados” (Geimann, 2000: 38).

Esta é uma crítica que se pode igualmente fazer ao modelo que aqui propusemos: o facto de se centrar nas condições, nos recursos e nos conteúdos e não nos resultados, pelo menos de forma directa, já que o sucesso escolar ou a empregabilidade podem ser consideradas medidas indirectas de sucesso. Esta circunstância não decorre do facto de não vermos valor na avaliação da capacidade dos licenciados para exercerem a profissão, mas antes de uma condição prática: não conseguimos pensar numa forma operacionalizável de fazer essa avaliação. E, falando-se em avaliação e certificação, há ainda outras interrogações que nos podemos colocar, as mesmas que se colocava Merril (2000):

“(…) pergunto-me se os meus esforços e os dos meus colegas têm tido algum valor substancial para o campo do jornalismo. Será que nós, na formação em jornalismo, ajudámos a produzir melhor Jornalismo para o país? A formação em jornalismo teve um impacto significativo no campo do jornalismo ou limitou-se a seguir o jornalismo, reforçando o estado das coisas? Com que seriedade é que os media olham para as escolhas de jornalismo e de comunicação, para aconselhamento e liderança? Será o jornalismo de hoje

melhor do de 1950? Tais questões inquietam uma pessoa que passou metade de um século a tentar melhorar o campo” (36).

Apesar de manifestar uma visão algo pessimista sobre o estado da formação em Jornalismo nos EUA, o autor, ainda assim, responde com algum optimismo à questão de se saber se esta terá melhorado de forma significativa o jornalismo: “Claro que não podemos responder a esta questão, porque nunca poderemos saber o que seria o jornalismo hoje sem a formação. Pela minha parte, tem sido um grande meio século, cheio de experiências ricas e de inspiração por várias gerações de estudantes inteligentes e ávidos. Só posso esperar que a sua formação lhes tenha sido positiva ou que, pelo menos não os tenha prejudicado” (Merril, 2000: 37).

Identificamo-nos com esta forma de ver a questão e acreditamos que, ainda que não se chegando a uma solução perfeita e consensual e ainda que estejamos perante um processo que “tem tanto de político como de jornalístico ou educacional” (Geimann, 2000: 38), sem um processo de certificação específico para o campo e conduzido com este leque de preocupações, podemos estar sempre perante situações em que ‘basta uma disciplina de Jornalismo para fazer um curso’. Esta questão está fortemente relacionada com a que se segue.

A reorganização da rede de formação em Jornalismo

Este debate tem estado, como fomos referindo, na agenda política e pública ao longo dos últimos anos. O principal argumento, para muitos, tem que ver com a relação desequilibrada entre o número crescente de cursos de formação em Jornalismo no ensino superior e o também crescente número de jornalistas desempregados e recém-licenciados sem colocação. De acordo com esse ponto de vista – baseado num entendimento da relação da Universidade com o Mercado que passa por uma lógica de regulação da primeira em função da segunda, uma perspectiva que não é pacífica e da qual nos distanciámos já no Capítulo 4 – não são precisos tantos cursos, mesmo que não lhes faltem candidatos e a rede de ensino superior em jornalismo deveria assim ser reduzida, de acordo com um conjunto de critérios de qualidade. Quanto à tarefa de identificar e aplicar esses critérios deveria ser adjudicada a um sistema de certificação, nos termos em que o descrevemos atrás.

De facto, os trabalhos de investigação que referimos no Capítulo 4 apontam para um crescimento do desemprego entre os jornalistas e os candidatos a jornalistas, mas este é ainda um assunto sensível,

que exigirá a colecta de mais informação, para que sejam eventualmente tomadas medidas. Acima de tudo, preocupa-nos uma visão do problema que coloque a redução de cursos como ponto de partida e não como eventual resultado da aplicação de um sistema de avaliação de qualidade.

Na verdade, como tivemos oportunidade de mostrar, este processo de reorganização da oferta parece estar a fazer-se a partir de dentro, já que tem havido redução de cursos e de vagas oferecidas, particularmente no ensino particular e cooperativo, numa lógica de transferência para o ensino público. Esta tendência terá, contudo, de ser acompanhada e correctamente compreendida, já que interessaria aferir, por exemplo, se os cursos que deixam de oferecer formação em Jornalismo o fazem por decisão política e estratégica ou porque simplesmente deixaram de ter procura.

A comunicação com o público e com potenciais estudantes

Também relacionada com o tópico anterior, está a estratégia de comunicação adoptada pelos diversos cursos para se relacionarem com o público em geral e com os potenciais candidatos e actuais estudantes. Para a análise que levámos a cabo neste Capítulo, colocámo-nos na posição do público, do cidadão que apenas quer consultar informação sobre a oferta de formação em Jornalismo ou de um potencial estudante que quer escolher um curso. Ora, como fomos tendo oportunidade de anotar ao longo de todo este Capítulo 5, os dados sobre os cursos não são disponibilizados em formatos semelhantes, que permitam comparações, nem é fornecida a mesma quantidade de informação. Isto verifica-se tanto no *site* da DGES como nos *sites* das diversas instituições. Este é um tema que já tínhamos, de resto, abordado no Capítulo 3, a propósito na necessidade de os cursos serem transparentes quanto à sua missão (Cushion, 2007).

Relativamente à DGES, é de salientar a grande diferença entre a informação que é disponibilizada em relação aos cursos do ensino público, por comparação com o ensino privado, para cujos cursos é apenas fornecido o número de vagas, sendo que para os cursos da Universidade Católica nem essa informação está disponível. Não estamos em condições de explicar os motivos desta diferenciação, que tanto pode resultar de uma decisão da DGES, como de uma falha (por recusa ou desconhecimento) por parte dos cursos do sector privado. Em todo o caso, parece-nos que a divulgação da mesma informação para todos os cursos ajudaria a uma imagem de transparência e contribuiria para melhorar o processo de decisão dos potenciais estudantes.

No que toca aos Planos de Estudo dos 32 cursos, reafirmamos o que fomos observando: encontrámos situações em que há acesso não só às designações da UC, como também ao número e tipo de horas por UC, aos créditos correspondentes, à área científica de cada disciplina e até *links* para os respectivos Programas e docentes (há até um caso em que é possível consultar os planos de estudos dos anos anteriores). No outro extremo, temos casos em que se acede apenas a um rol de UC, sem que sequer sejam disponibilizadas as UC de opção ou não se distingue bem entre opções e perfis (curricula integrados). Sem prejuízo da autonomia e originalidade de cada instituição (que é, aliás, um factor indispensável), seria importante para quem tem de escolher um curso poder ter acesso a um mínimo de informação clara, que contribua efectivamente para essa escolha.

Relembramos, nesta matéria, a título de exemplo, a importância de uma coisa tão simples, mas tão relevante, como a designação das UC, principalmente nas situações em que essa é a única informação a que se tem acesso. É grande a diversidade de designações que encontrámos, tal como havia acontecido já com Mesquita & Ponte (1997), para os mesmos conteúdos, pelo que talvez fosse possível equacionar-se formas de reduzir esta disparidade, a partir do único critério relevante: que o nome diga, da forma mais exacta possível, sobre o conteúdo. Vem-nos à memória, quanto a isto, uma das UC que encontrámos nesta investigação, muito evocativa do que aqui se pretende defender: “Arte e Técnica de Titular”.

Reafirmamos que não estamos a defender um processo de uniformização absoluta da forma como os planos de estudos são divulgados nos sites das instituições, mas apenas frisar que a disponibilização desta informação é, na verdade, uma acção de comunicação externa, dirigida em particular a um público cada vez mais essencial – os potenciais estudantes – e que deveria ser encarada dessa forma pelas instituições. Admitimos que entre a altura em que consultámos os sites (2008) e 2011 possa ter havido já alterações e melhoramentos, mas parece-nos que não é demais destacar esta questão.

Coordenação entre instituições

O investimento que cada escola, departamento ou curso faz para consolidar os seus projectos de ensino poderia explicar a falta de interacção entre directores de cada curso e entre os próprios cursos. O facto de cada curso ter uma relativa liberdade para definir o seu plano de estudos e UC e de cada docente ter autonomia para definir o Programa das disciplinas que tem a seu cargo é positivo, mas, por ser feito de uma forma algo ‘fechada’, impede que as pessoas aprendam com as experiências

umas das outras e que possam definir padrões de referência comuns. Este é um campo de trabalho de discussão que deve ser adoptado, tirando proveito das redes internacionais existentes e de programas financiados para implementar iniciativas. Para além de um debate aberto e generalizado, que já defendemos nesta dissertação, há medidas concretas que facilmente poderiam ser implementadas. Por exemplo, a criação de um Fórum de Gestores de Projectos de Ensino em Jornalismo, que congregasse os directores de todos os cursos de Ensino Superior na área e/ou os coordenadores da área do Jornalismo, no caso dos cursos de Comunicação com plano de estudos integrado; mas também os responsáveis dos projectos de formação profissional. Este conjunto de pessoas reuniria pelo menos uma vez por ano (durante dois ou três dias), para partilhar, discutir e aprovar estratégias, num sistema rotativo pelas diversas instituições. Estas seriam verdadeiras reuniões de trabalho, independentemente de se tratar de um órgão informal e sem prejuízo da diversidade de projectos e da autonomia de cada instituição de ensino.

Como se pode perceber de tudo o que aqui temos dito, este é, ainda, um caminho em construção. Se o atraso na implementação da formação em Jornalismo pode ser em parte imputado às condicionantes histórico-políticas, há também que atribuir o devido peso à oposição dos profissionais; depois, à falta de consenso entre os próprios jornalistas e, quanto ao percurso, a uma tensão latente dentro da academia (universidades vs politécnicos) e da academia com a indústria. E se a formação em Jornalismo em Portugal tem pouco mais de 30 anos, a investigação nesta área é ainda mais recente e escassa o que faz com que haja ainda pouco espírito crítico, sendo de registar, contudo, uma evolução muito positiva, ao nível dos mestrados e doutoramentos (Pinto & Marinho, 2009).

Neste caminho em construção fará falta mais articulação entre os diferentes actores e instituições e até mesmo um movimento de reorganização e reflexão, mas não advogamos, de forma alguma, uma lógica de standardização, muito pouco adequada à formação dos jornalistas, pelo que nos revemos na posição de Pinto & Sousa (2003):

“(…) com o tempo, o desenvolvimento e consolidação do campo trarão algum consenso sobre um conjunto de assuntos que ainda são altamente polémicos(…) Ainda assim, é viável que exista sempre espaço para cursos mais orientados para a profissão (*career-oriented*), com uma relação muito forte ao mundo profissional, e para cursos mais orientados para a investigação (*research-oriented*), particularmente preocupados com a análise crítica da profissão de jornalista” (179).

5.4.2 Quanto às Hipóteses avançadas

Vamos, finalmente, retomar as hipóteses/proposições avançadas do Capítulo 4, e justificadas a partir do enquadramento teórico, para vermos até que ponto os dados apresentados e interpretados neste Capítulo vão ao seu encontro ou, por outro lado, permitem refutá-las¹⁹¹. No final do próximo Capítulo, adoptaremos a mesma estratégia, de maneira a que fique claro o contributo da análise realizada em cada um dos momentos ou diferentes formas de abordar a mudança.

H1: *As mudanças que têm ocorrido no jornalismo não provocaram uma mudança de paradigma, mas antes no paradigma tomado por referência para o exercício da profissão, pelo que as transformações podem e devem ser integradas e reflectidas na formação em Jornalismo, mas mantendo-se os valores essenciais da profissão.*

O trabalho produzido no Capítulo 5 não avança informação particularmente direccionada para a aferição desta hipótese. Se tomarmos, contudo, as alterações na formação como um indicador do que se passa no Jornalismo, tenderemos a alinhar pela sua confirmação: há efectivamente um crescimento de UC de meios digitais e tecnologia, mas não parece estar a fazer-se à custa das Teorias do Jornalismo (as UC de Jornalismo crescem) ou das componentes das Ciências Sociais e Humanidades e de Ciências da Comunicação.

H2: *Não há relação entre modelos de (qualidade) formação vigentes e modelos de qualidade em Jornalismo. Ou seja, diferentes modelos de formação vigentes não decorrem necessariamente de diferentes entendimentos sobre o papel do Jornalismo e a qualidade do seu exercício (o paradigma de referência é, invariavelmente, o mesmo: o normativo).* O que poderá explicar as diferenças são questões institucionais (pertença a determinadas escolas), a “tradição” (cursos de comunicação) e os recursos disponíveis (financeiros e humanos). Da mesma forma, diferentes modelos de formação não significam necessariamente diferentes entendimentos sobre a melhor forma de ensinar Jornalismo. Assim, não esperamos encontrar diferenças substanciais entre o ensino de Jornalismo nas Universidades e nos Politécnicos, apesar de os seus objectivos em termos de formação serem distintos (o que está, aliás, legalmente consagrado).

¹⁹¹ A expressão “refutação” é não é aqui utilizada no seu sentido estatístico estrito, mas apenas como uma forma de expressar uma orientação.

O instrumento que nos permitiria aferir esta proposição da forma mais clara seria a existência de uma Declaração de Missão ou de Princípios, no espírito de um documento que explicitasse claramente a visão que cada instituição tem do Jornalismo. Não encontramos este tipo de documento. Há instituições que colocam informação sobre os objectivos do curso e sobre o perfil do licenciado, mas são proposições genéricas.

Pela análise realizada neste Capítulo, percebe-se, como referimos, que poderá haver algumas diferenças entre o ensino universitário e politécnico, a partir de verificação de algumas tendências (o decréscimo dos estágios profissionais na universidade e mais UC de Produção Jornalística no politécnico), que colocariam os cursos do politécnico mais próximos da indústria e da profissão, mas não temos dados suficientes para o afirmar com segurança. A diferença mais notória é, efectivamente, a relação com a investigação, própria do ensino universitário. É difícil (e pouco consistente) invocar diferenças entre os cursos de Jornalismo e de Ciências da Comunicação com especialização em Jornalismo, visto que os primeiros são em muito pouco número.

H3: *No que toca ao digital, supomos que haverá um crescimento do número de unidades curriculares associadas às novas tecnologias, mas que isso não implica que resultem de uma estratégia clara e pensada para a introdução do digital nos curricula.*

Também aqui se verifica o que foi avançado, no sentido em que é claro o aumento das UC de meios digitais e tecnológicas, mas, até este ponto, não temos dados para aferir a estratégia de convergência adoptada, tal como foi identificada por Cochie (2008) (Capítulo 3): não é feita qualquer alteração aos Planos de Estudo; podem ser acrescentadas UC de componente digital e multimédia; e, numa lógica mais profunda, pode haver uma alteração substancial da filosofia e estrutura do curso. Podemos afirmar com segurança que ocorreram mudanças e que implicaram um aumento deste tipo de UC, mas não podemos aferir as alterações na estratégia do curso.

Até este ponto, os dados parecem ir ao encontro do que foi formulado nas hipóteses. Importa, contudo, perceber um outro lado da mudança: a que é sentida (e como é sentida) pelos actores do processo. No final do sexto Capítulo, retornaremos a estas hipóteses.

Capítulo 6 | A formação dos jornalistas no Ensino Superior: percepções dos actores

Dedicamos este Capítulo a aprofundar o sector da formação em Jornalismo cuja evolução e caracterização global apresentámos no Capítulo anterior: o Ensino Superior. A opção de examinar com mais detalhe esta área prende-se com dois motivos principais: por um lado, e uma vez mais, a representatividade e visibilidade que assume no campo da formação e, cada vez mais, nas políticas de contratação das redacções e empresas de media; por outro lado, sendo a nossa reflexão orientada em torno do conceito de mudança, importava olhar com atenção o contexto das modificações suscitadas pelas alterações operadas no Ensino Superior.

Neste sexto Capítulo, vamos apresentar, comparar e discutir as percepções dos diferentes actores envolvidos na formação, ao nível do Ensino Superior, sobre o Jornalismo e sobre o trabalho dos jornalistas, sobre os actuais modelos de formação e sobre o cenário de mudança, em particular no que diz respeito à “digitalização” e à implementação da Declaração de Bolonha, e suas consequências para o Jornalismo e para a formação. Estes diversos actores são oriundos de diferentes quadrantes, mas, acreditamos, todos devem ter uma palavra a dizer sobre a questão: estudantes, docentes e jornalistas, com e sem responsabilidades directivas; investigadores da área; e representantes da opinião pública. Ao nível desta investigação, vamos centrar-nos, por uma questão de exequibilidade, como tivemos já

oportunidade de explicar, apenas nos estudantes, docentes e jornalistas, deixando para uma futura investigação os outros actores.

Enquanto que no Capítulo anterior se privilegiou uma lógica mais “extensiva”, propícia à medição da mudança na formação em Jornalismo a partir de um conjunto de indicadores de diversa proveniência, com uma tendência mais quantitativa, vamos adoptar agora uma lógica mais “intensiva”, medindo a mudança a partir das percepções dos envolvidos e recorrendo a outro tipo de instrumentos de recolha de dados e outro tipo de técnicas de análise, acrescentando a esta parte da investigação também uma faceta qualitativa, como veremos. Não significa isto que classificamos o nosso estudo como estudo qualitativo, o que seria metodologicamente errado. Significa antes que, assumindo o pendor quantitativo e lógico-dedutivo do trabalho que realizámos, considerámos essencial introduzir uma vertente qualitativa na análise (análise de conteúdo), mais indicada para perceber as percepções dos sujeitos, no que toca à sua singularidade e, de alguma forma, às suas formas de enunciação.

Organizámos este Capítulo numa lógica semelhante ao anterior. Nos pontos seguintes, vamos dar conta dos resultados da investigação, orientados pelas três hipóteses que nortearam a construção do Modelo de Análise proposto e discutido no Capítulo 3, em torno da questão que enquadrou toda a discussão e pesquisa da dissertação: as mudanças que estão a ocorrer no Jornalismo, e na forma como os jornalistas trabalham, e o impacto destas transformações na formação. Para isso, vamos dedicar um primeiro momento à apresentação e discussão dos dados sobre as percepções dos actores. Na segunda secção, retomamos as hipóteses, tal como as deixámos no Capítulo 5, para voltar agora a confrontá-las à luz da infirmação acrescentada por esta nova vertente de análise.

6.1 Percepções dos actores sobre as mudanças no Jornalismo e na formação

Neste ponto, vamos dar conta das percepções e opiniões dos estudantes, jornalistas e docentes relativamente às mudanças que se têm vindo a operar na profissão e na formação em Jornalismo, no seguimento das ideias avançadas e discutidas na primeira Parte da dissertação (e operacionalizadas no Modelo de Análise do Capítulo 4) e levando em conta os resultados da análise desenvolvida no Capítulo 5. Começamos pela caracterização da amostra, para passar depois à apresentação e discussão dos dados recolhidos, em torno de três grandes eixos: as percepções sobre o Jornalismo, sobre os

jornalistas e sobre o acesso à profissão; as percepções sobre a qualidade da formação em jornalismo, para os cursos em causa (no caso dos docentes e dos estudantes) e para a globalidade do país; as transformações associadas aos meios digitais, na profissão e formação; e, finalmente, as impressões relativamente à adaptação a Bolonha. A recolha de informação obedeceu, como já referimos, às Dimensões e Indicadores propostos no Modelo de Análise do Capítulo 4.

Relativamente aos procedimentos e concepção metodológica da análise, diríamos que vamos contemplar três áreas de aplicação da análise de conteúdo: sobre “as características do conteúdo: substância”; sobre “as características do conteúdo: a forma”; e sobre os “produtores do conteúdo” (Berelson, 1952, cit. por Espírito_Santo, 2010: 81). Relativamente às temáticas a privilegiar nestas áreas de aplicação, vamos focar-nos nas seguintes: ao nível das características do conteúdo (substância), vamos aferir tendências e vamos proceder à descrição do conteúdo; quanto à forma (também nas características do conteúdo), recorreremos, por vezes, à descrição dos estilos de comunicação; e no que toca aos produtores do conteúdo tentaremos identificar intenções e outras características dos comunicadores (Berelson, 1952, cit. por Espírito_Santo, 2010: 81, 82).

Numa outra faceta mais “qualitativa”, “mais vocacionada para a reflexão e menos para a contagem”, recorrendo a um “processo de categorização menos formal e menos rígido”, e considerando que estamos perante um “tema complexo”, vamos proceder à análise das respostas dos inquiridos levando em conta essencialmente dois tipos de unidade de análise: o tema (quando consideramos a resposta na sua globalidade) e a palavra (Berelson, 1952, cit. por Espírito_Santo, 2010: 82,83).

Ao nível dos grandes tipos de categorias de análise – “o que é dito”, ou a substância da comunicação, e “como é dito”, ou a sua forma – vamos deter-nos, em termos globais, essencialmente nas seguintes subcategorias de análise: quanto “ao que é dito”, na “orientação ou direcção” das declarações, nos “padrões” e “valores” presentes, nos principais “traços ou características” e no “grupo alvo”. Relativamente à “forma como é dito”, centrar-nos-emos apenas na “forma da frase”, traduzida em aspectos como as suas componentes estruturantes (por exemplo, análise das formas verbais) ou as suas funções (Berelson, 1952, cit. por Espírito_Santo, 2010: 83).

As fases de pré-análise e de exploração do material foram valiosas, como se perceberá, principalmente no que diz respeito a algumas das opções que tomámos, tais como a redução das categorias de análise pré-existentes e a consequente simplificação de alguns dos procedimentos de codificação inicialmente previstos.

O *corpus* da análise é constituído por todas as respostas de todos os questionários válidos. Relativamente às formas de enumeração e contagem (codificação) utilizadas na vertente mais qualitativa da análise serão a “presença ou ausência” das categorias; a “frequência absoluta ou relativa”; a “direcção” (traduzida em tomadas de posição favoráveis ou desfavoráveis relativamente aos diferentes temas colocados) e, em algumas situações, a “ordem” e a “co-ocorrência” (Bardin, 2009: 134-140). Quanto aos critérios de categorização, recorreremos, em termos gerais a critérios “semânticos” e “expressivos” (145).

Finalmente, no que toca aos processos de inferência a que vamos recorrer, lembramos que não consideramos que este seja um trabalho eminentemente qualitativo, pelo que utilizamos o termo “inferência” com a devida cautela. Ainda assim, procurámos interpretar os dados com base no conteúdo presente e, por vezes, no ausente (o que não é dito). A natureza desta investigação, que já explicitámos, faz com que o tipo predominante de inferência seja a de “comparações de um conteúdo face a um modelo” (o que propusemos), em ordem a proceder à confrontação das três hipóteses avançadas. Contudo, em determinados momentos, faremos inferências “intra-conteúdo” (por exemplo, avaliando a relação entre diferentes posições na resposta de um inquirido) ou “entre as diferentes partes de um conteúdo” (por exemplo, quando compararmos as posições/opiniões entre jornalistas, estudantes e docentes) (Berelson, 1952, cit. por Espírito_Santo, 2010: 92,93).

Em ordem a facilitar a apresentação e compreensão da análise, procuraremos seguir uma lógica semelhante em todos os pontos que se seguem: uma primeira abordagem global dos resultados da análise; uma apresentação comparando os actores em termos do seu perfil (estudantes, jornalistas e docentes), do tipo de ensino a que estão associados (universitário ou politécnico), e da relação dos cursos a que estão ligados com as Ciências da Comunicação (cursos de Jornalismo ou integrados); e um terceiro momento destinado a destacar singularidades e aspectos emergentes da análise.

6.1.1 Quem são estes estudantes, jornalistas e docentes: caracterização da amostra

A amostra a que se referem os dados analisados é constituída por 23 jornalistas, 28 docentes e 50 estudantes, num total de 101 respondentes. Para os jornalistas, as idades variam entre um mínimo de 25 anos e um máximo de 70 anos, sendo que metade tem entre 25 e 39 anos, o que engloba profissionais em diversas fases da carreira. Relativamente aos docentes, as idades variam entre os 34 e os 62, sendo que metade tem entre 34 e 42 anos. No que toca aos estudantes, as idades variam entre os 19 e os 39 anos, mas acima dos 24 anos registam-se apenas 3 casos, situando-se a maioria nos 19 e 20 anos (o que seria de esperar). Entre os jornalistas e os docentes, estão em maioria os respondentes do sexo masculino (15 em 23 e 18 em 28, respectivamente), situação que se altera radicalmente para os estudantes, já que em 50 respondentes 40 são do sexo feminino. Estes não são dados surpreendentes, tendo em conta o que já havíamos aferido para a globalidade dos alunos dos cursos de Comunicação e Jornalismo (Capítulo 5).

Para os estudantes e docentes apenas, há mais respondentes do ensino universitário (18 docentes, num total de 28; e 28 estudantes num total de 52) e das Ciências da Comunicação: apenas 9 docentes em 28 leccionam num curso de Jornalismo e 42 estudantes em 50 frequentam um curso de Ciências da Comunicação (*curriculum* integrado). Esta limitação foi já explicada.

No que toca à formação de base dos docentes, entre os que responderam¹⁹² há 10 (em 28) que declaram áreas da Comunicação e do Jornalismo. Entre os jornalistas, apenas um não tem um curso superior ou a sua frequência. Há um doutorado, 5 doutorandos e diversas pessoas com o grau de mestre ou a frequentar mestrados. Relativamente às áreas de formação, são maioritariamente a Comunicação e o Jornalismo, particularmente ao nível da pós-graduação. Estes dados não nos surpreendem e vão ao encontro do que antes foi dito sobre o aumento das habilitações entre os jornalistas, não só pela entrada de licenciados, mas também pela aposta dos profissionais no regresso à escola. Ainda assim, admitimos um desvio no sentido da prevalência da pós-graduação da amostra, que, acreditamos, poder ser explicado por um fenómeno de “empatia”: é natural que pessoas que

¹⁹² Nesta questão, houve um problema de interpretação que não foi detectado no pré-teste. Com esta pergunta pretendia-se perceber as áreas de formação dos docentes, contudo, em alguns casos, a resposta foi dada apenas em termos de grau, sem indicação da área. Pensamos que teria sido útil fornecer um exemplo de resposta. A opção de não dar opções de resposta (resposta fechada) foi deliberada, já que seria mais útil fazermos o tratamento posterior dos dados.

tiveram de produzir trabalhos de investigação, particularmente no âmbito de teses de mestrado e doutoramento, estejam mais dispostas a colaborar, por se identificarem com a nossa situação.

Relativamente à situação na carreira dos 23 jornalistas inquiridos, 12 desempenharam cargos de direcção nos órgãos de comunicação onde trabalharam e, à altura da resposta, 7 eram editores ou directores. Relativamente aos órgãos de informação onde trabalhavam, obtivemos respostas por parte de jornalistas da imprensa, televisão, rádio e da Agência Lusa.

No que toca aos docentes, e em particular às UC leccionadas (e aplicando o critério de classificação usado no Capítulo 5), a maioria dos que responderam leccionam mais do que uma disciplina e de diferente tipo: há quem leccione apenas UC de Formação Geral (uma minoria); a maior parte lecciona UC de Ciências da Comunicação ou uma combinação de Ciências da Comunicação e Jornalismo; são raros os casos de quem lecciona apenas UC de Jornalismo ou de quem ensina uma combinação de disciplinas de Formação Geral, Ciências da Comunicação e Jornalismo (e em alguns casos também de Meios Digitais). Em termos gerais, podemos apontar para uma prevalência de docentes de Ciências da Comunicação e Jornalismo, o que vai ao encontro da ideia que tínhamos já avançado de que poderá haver um problema na autopercepção de alguns docentes, relativamente ao seu estatuto de participantes na formação em Jornalismo. Também aqui tivemos casos de respostas de alguns docentes a indagar sobre a pertinência do envio do questionário, com base no argumento de que não leccionavam UC de Jornalismo.

Consideramos, pois, que foi possível atingir de forma satisfatória o critério de diversidade que procurávamos para a amostra.

6.1.2 Percepções sobre o Jornalismo e sobre o papel dos jornalistas

As questões a partir das quais vamos procurar compreender e dar conta das percepções dos estudantes, jornalistas e docentes sobre o Jornalismo e os jornalistas são essencialmente as três primeiras do questionário: o que é o Jornalismo e para que serve; em que consiste, essencialmente, o trabalho dos jornalistas; e as características de um bom profissional. Tendo em conta a especificidade do contexto português, que tivemos oportunidade de caracterizar, incluímos ainda uma questão acerca das condições de acesso à profissão e sobre a avaliação da formação em Jornalismo em Portugal.

A enunciação do Jornalismo e do papel dos jornalistas

As três questões iniciais inspiram-se na já referida proposta de French (2006) e foram elaboradas e ordenadas segundo uma lógica de afunilamento e concretização: começamos por uma questão mais abrangente (que poderá ser considerada um pouco “abstracta”), ao indagar sobre “o que é o jornalismo e para que serve”, para passar a indagar sobre o que é (em que consiste) o trabalho do jornalista, acabando com a enumeração de características. Trata-se de questões que apelam a respostas diferentes, ainda que interligadas e que promovem/facilitam um processo de concretização progressiva das respostas.

Relativamente às duas primeiras questões, e de acordo com o previsto no Modelo, permitem-nos perceber as formas de enunciação do Jornalismo e vamos abordá-las recorrendo, precisamente, à proposta de análise de Zelizer (2005), apresentada e discutida no Capítulo 1. Recordamos que, para esta autora, jornalistas e académicos tenderiam a olhar e enunciar o Jornalismo de forma diferente: os jornalistas como um “sexto sentido”, um “receptáculo”, um “espelho”, uma “história”, uma “criança” ou um “serviço”; e os académicos como uma “profissão”, uma “instituição”, um “texto”, um conjunto de “pessoas” e uma “prática”.

Para tornar a análise operacional e depois de uma análise exploratória dos dados, reduzimos estas formas de enunciação às seguintes categorias: um “sexto sentido”, que traduz a ideia do “talento natural”, de que se “nasce jornalista”; um “espelho”, no sentido em que tem por obrigação mostrar fielmente o que se passa no mundo; uma “criança”, em que o jornalismo precisa de ser protegido e os jornalistas têm de ter uma atitude vigilante e estar disponíveis 24h por dia; e, finalmente, como um “serviço”, feito a pensar nas necessidades de informação do público e numa lógica muitas vezes de

“missão”. Vamos, pois, tentar perceber até que ponto os estudantes, docentes e jornalistas inquiridos enunciam o jornalismo e o “trabalho dos jornalistas” em torno destas “definições” e os termos em que o fazem.

Antes de mais, importa esclarecer que em grande parte dos casos não se encontrou respostas “puras” ou inequivocamente associáveis a uma categoria. O que aconteceu foi que, perante o cruzamento e associação de modos de ver o Jornalismo presentes no mesmo testemunho, optámos por, para efeitos de contagem de ocorrências, privilegiar a faceta mais preponderante. Na verdade, as formas de enunciar o Jornalismo não são mutuamente exclusivas, mas antes complementares. Citamos apenas um de entre os vários exemplos desta situação:

“O jornalismo é um serviço à sociedade, na medida em que a ajuda a conhecer-se a si mesma e a tudo o que tem lugar no mundo e possui relevância para ele. Assim, o jornalismo é o dar a conhecer o que se passa, relatar acontecimentos e construir a realidade através das notícias.”

De acordo com os resultados, as respostas à questão 1 (o que é o Jornalismo e para que serve) enquadram-se nas categorias de “serviço” e “espelho”, ou seja, os inquiridos vêem o Jornalismo e o seu papel essencialmente como um serviço prestado ao público e à sociedade e como um relato dos acontecimentos que vão ocorrendo no mundo e na actualidade. Trata-se de dois valores essenciais da ideologia profissional dos jornalistas: o do “serviço público” e o da “objectividade”. Quer isto dizer que estamos perante uma reafirmação do “paradigma normativo”, tal como foi discutido no Capítulo 1, e do “modelo de qualidade de serviço público”, abordado no Capítulo 2. Quanto à frequência de resposta em cada uma das categorias, é muito equilibrada: 45% de respostas em torno da ideia de “espelho” e 55% para a noção de “serviço”.

Salientamos que a questão foi propositadamente formulada não em termos do “dever ser”, mas em termos do “é”, indo ao encontro da distinção proposta por Christians *et alii* (2009), para uma “nova” forma de encarar o paradigma normativo e o seu uso no Jornalismo: como uma forma de apontar um caminho, um ideal a atingir; mas também como um modelo para avaliar a prática. Independentemente da interpretação de cada sujeito, no nosso caso procurámos efectivamente direccionar a sua reflexão para o que o jornalismo “é”, para a sua prática efectiva. O Quadro 6.1 ilustra as respectivas enunciações.

Ao nível mais concreto dos termos utilizados para dizer o que é o jornalismo e para que serve, destacamos o uso recorrente dos seguintes: “sociedade”, “democracia”, “cidadãos”, “cidadania”, “informar” (e derivados), “verdade”, “isenção”, “rigor”, “actualidade”, “comunidade”, “realidade”, “acontecimentos” ou “público”.

| Enunciação do Jornalismo como “um serviço” | Enunciação do Jornalismo como “um espelho” |
|---|---|
| <p>Informar a comunidade sobre os assuntos que lhe dizem respeito.</p> <p>O jornalismo é o acto de informar, de levar até ao público os temas e os assuntos que, de outra forma, seria difícil ter acesso.</p> <p>Para informar os cidadãos.</p> <p>O jornalismo é a capacidade de manter informada uma comunidade, orientando-se na sua acção pela busca da verdade, com espírito crítico e de empenho cívico, procurando o equilíbrio e o debate de diferentes posições. Pelo menos este é um bom jornalismo.</p> <p>É a divulgação de informação relevante para a sociedade. Serve precisamente para isso, para informar a população acerca dos assuntos do dia, tanto a nível nacional como internacional, contribuindo para o esclarecimento das massas.</p> <p>O Jornalismo é um serviço que prestamos única e exclusivamente aos leitores. O seu principal objectivo é dar-lhe a informação que permite que faça escolhas de forma mais consciente e livremente possível.</p> <p>O jornalismo é a divulgação de acontecimentos que possuam relevância pública. Serve para manter a população informada, assegurando a transparência e a democracia.</p> <p>O Jornalismo é uma actividade essencial para a vida em democracia, uma vez que, de uma forma sucinta, consiste na divulgação de informação ao grande público.</p> <p>É a defesa da liberdade, a salvaguarda do cidadão, a salvaguarda da própria sociedade.</p> <p>O jornalismo é essencial para o desenvolvimento das sociedades, enquanto elemento indispensável à afirmação da democracia. Neste sentido serve para assegurar valores como a independência e a liberdade é também um veículo entre cidadãos e poder político.</p> <p>O jornalismo é um trabalho de grande responsabilidade e que tem consequências na sociedade. Serve essencialmente para disponibilizar aos cidadãos os acontecimentos mais importantes e esclarecer.</p> <p>O jornalismo é um poder que serve para a sociedade se manter actualizada e informada.</p> | <p>O jornalismo serve para informar o cidadão sobre o que se passa no Mundo, num relato objectivo das "estórias", procurando o contraditório de forma a fazer entender com objectividade as notícias.</p> <p>É a técnica que permite sistematizar/organizar/seleccionar, de uma forma criteriosa, a «realidade», tornando-a inteligível aos destinatários (leitores, ouvintes, etc.).</p> <p>O jornalismo é uma forma de comunicação em sociedade, sujeita a regras próprias, destinada a dar um panorama o mais abrangente possível do tempo em que vivemos.</p> <p>O jornalismo é uma maneira de levar à actualidade ao conhecimento das pessoas, tornando-as mais aptas a compreenderem o mundo em que vivem.</p> <p>Serve para informar e ajudar a ler a actualidade sob os seus múltiplos ângulos.</p> <p>O jornalismo é informação credível. O jornalismo serve para informar com honestidade e o máximo rigor possível.</p> <p>Jornalismo é uma actividade que consiste em seleccionar alguns factos e acontecimentos entre a quantidade infinita de coisas que se passam no mundo, que serão tratados e apresentados aos leitores/ouvintes/espectadores sob várias formas (géneros). O jornalismo serve para informar as pessoas do que se passa no mundo, dando-lhe coordenadas para que compreendam a realidade mais ou menos distante.</p> <p>O Jornalismo é uma forma de dar a conhecer a todos tudo o que se passa no mundo.</p> <p>É a extensão dos nossos ouvidos e dos nossos olhos onde não podemos estar. Serve para estar informado, para saber mais, para descobrir, para estar em contacto com o mundo que nos rodeia.</p> <p>O jornalismo é um relato construído da realidade.</p> <p>O jornalismo é uma actividade pertinente, que visa dar a conhecer a actualidade. É o compromisso com a verdade dos factos ocorridos no mundo e com os protagonistas dos mesmos.</p> |

Quadro 6. 1 Ilustração das expressões características da enunciação do Jornalismo como “um serviço” e como “um espelho”, a partir da definição de “o que é o Jornalismo e para que serve”.

Quando consideradas as respostas levando em conta o perfil dos respondentes (jornalistas, docentes ou estudantes), pode dizer-se que há um relativo equilíbrio entre os jornalistas (13 em 23 enunciam o jornalismo essencialmente como um “serviço”); entre os docentes predomina a perspectiva do “espelho” (17 em 27); e entre os estudantes é tendencialmente enunciado como um “serviço” (32 em 50). Relembramos que estas interpretações devem ser consideradas com a devida cautela, tendo em conta que estamos perante uma amostra não-probabilística e pequena.

Quanto introduzimos o “tipo de ensino”, verificamos que não há diferenças significativas entre o ensino universitário e politécnico: para o ensino universitário, há 21 respondentes que enunciam o Jornalismo como um “espelho” e 24 como um “serviço”; para o politécnico, são 14 e 18, respectivamente. Para confirmar esta interpretação dos dados, procedemos ao cálculo da associação entre as variáveis, tendo obtido um valor de V de Cramer de 0,064 (praticamente igual a 0), o que corroborou a interpretação inicial.

Considerando a variável “relação com as Ciências da Comunicação”, verificamos que também não há diferenças substanciais, embora neste caso haja a dificuldade acrescida de só termos 16 respondentes (em 77) dos cursos de Jornalismo: entre os estudantes e docentes de Ciências da Comunicação 33 em 61 enunciam o Jornalismo essencialmente como um “serviço”; entre os respondentes de cursos de Jornalismo 9 em 16 adoptam a mesma perspectiva. Ao aplicarmos o mesmo procedimento de medição da relação estatística entre as variáveis, obtemos um valor de V de Cramer de 0,024, o que, uma vez mais, corrobora a interpretação.

Vimos até aqui os resultados da análise em termos das categorias pré-existentes, presentes no Modelo de Análise. Vamos agora abordar as categorias e tópicos que emergiram da análise e que gostaríamos de aferir com mais profundidade e rigor em futuras investigações.

Assinalamos, em primeiro lugar, a presença de expressões com um sentido mais técnico, na linha da definição de McNair que anotámos no Capítulo 1 e de uma lógica de “transmissão”. Este é um tipo de definição que podemos considerar neutra e mais distanciada em relação ao fenómeno e que encontrámos ao nível dos três tipos de actores: jornalistas, estudantes e docentes, como por exemplo:

“O jornalismo é uma actividade que se dedica à recolha, reprodução e produção de informação, a fim de a difundir e manter as pessoas informadas sobre a actualidade nacional e internacional.”

“É o estudo, a análise, a produção e a selecção de informação e acontecimentos com interesse para a comunidade humana.”

“É a produção de conteúdos informativos. Serve para estabelecer comunicação.”

“É a técnica que permite sistematizar/organizar/seleccionar, de uma forma criteriosa, a «realidade», tornando-a inteligível aos destinatários (leitores, ouvintes, etc.).”

“Filtro e amplificador de informação.”

“O jornalismo é a transmissão de informação por parte de um órgão de comunicação social ao público em geral.”

“O jornalismo é o acto de transmitir para o público o que se passa no mundo.”

Duas outras perspectivas que podemos assinalar são a da relação do Jornalismo à “educação” do público e da sociedade (presente nos depoimentos de estudantes, jornalistas e docentes), e a lógica de um “sexto sentido” ou de uma “criança”, de um “talento nato” ou de uma capacidade de denunciar provocar a mudança, numa lógica acentuada de “missão” (mais marcada entre os estudantes). Ilustramos esses contributos do Quadro 6.2.

Outra faceta que emergiu da avaliação do *corpus* foi a da necessidade de situar a resposta na dimensão “profissional” do exercício do Jornalismo, presente nos três grupos. Damos apenas alguns exemplos:

“O jornalismo é uma actividade profissional que consiste em informar o público, através de textos e imagens.”

“Profissão. Serve para prestar um serviço de distribuição de informação relevante para a vida em sociedade.”

“O jornalismo é uma actividade - profissional ou não - que é desempenhada por uma pessoa com o intuito de transmitir factos/acontecimentos a um determinado público. Serve para manter informado um determinado público-alvo, definido pelo próprio jornalista ou pelo órgão de comunicação no qual o seu trabalho é publicado.”

“O Jornalismo é uma profissão como muitas outras e como tal têm funções específicas. Para mim o Jornalismo tem o objectivo de informar e alertar o público acerca de todos os assuntos, com objectividade, seriedade e isenção.”

“O jornalismo é uma actividade profissional ao serviço da sociedade.”

| A função de “educação” do Jornalismo | A lógica da “missão” |
|---|---|
| <p>Para formar, informar e contar histórias. Boas histórias com pessoas, daquelas que servem para aprender alguma coisa. Para ficar a saber mais.</p> <p>O jornalismo serve para formar, informar e denunciar.</p> <p>Jornalismo é informação e trabalha a partir de fontes verídicas. Serve sobretudo para informação e ajudar a formar / integrar socialmente o indivíduo. Neste sentido, favorece o desenvolvimento da cidadania.</p> <p>É essencial na formação das sociedades.</p> <p>O jornalismo é um mecanismo que procura servir e educar a população. Infelizmente muitas vezes não segue esses objectivos.</p> <p>Jornalismo serve para informar, entreter e educar.</p> | <p>(...) o jornalismo, mais do que uma profissão, é uma vida que se escolhe. E só vale a pena sacrificar o nosso tempo se existir um gosto realmente forte por escrever, observar o mundo e reportá-lo o melhor que se pode. Ser jornalista é isso, é ser os olhos e boca do mundo, 24 h por dia, sem férias nem descanso.</p> <p>O jornalismo é um modo de vida. Quem o escolhe tem de saber que tem nas mãos uma arma poderosa. Pode fazer a diferença na sociedade, tornando casos que precisam de exposição conhecidos do público. E informar, claro, um direito que está estabelecido na Constituição.</p> <p>O jornalismo serve para formar, informar e denunciar.</p> <p>Mais do que uma vertente informativa, o jornalismo tem um importante papel na denúncia de injustiças e de situações irregulares. Serve para manter as pessoas informadas sobre o mundo que as rodeia, quer no panorama nacional, quer internacional. Serve para dar voz a pessoas desconhecidas e injustiçadas. Serve para denunciar a corrupção e a violência. Serve para não calar a liberdade de expressão e a democracia.</p> <p>O jornalismo é muito mais do que uma profissão que informa/noticia os cidadãos. O jornalismo é um meio com poder para alertar/chamar a atenção de todos para o que se passa de bom e de mau no nosso país e no mundo. Assim, o jornalismo serve para acordar as cabeças de todos e também, no fundo, servir a democracia.</p> <p>O jornalismo é o defensor da verdade. Através dele se mostram e denunciam os acontecimentos de relevância para a sociedade.</p> <p>Serve para denunciar injustiças, mobilizar os actores sociais para a acção, fiscalizar a sociedade, promover a cultura e o conhecimento.</p> <p>O jornalismo é uma ciência importante na nossa vida. É uma área em que o dever é informar a sociedade e partilhar certos conhecimentos. O verdadeiro jornalismo enriquece as pessoas.</p> <p>Procura chegar a todas as pessoas, informar e ajudar na resolução de problemas sociais.</p> <p>Serve para informar o seu público e por vezes para auxiliar as pessoas sem as quais não se saberia nada se não fosse o trabalho do jornalista.</p> |

Quadro 6. 2 Ilustração das visões do Jornalismo segundo uma lógica de “missão” e com a função de “educar” o público

Outras respostas evidenciaram a perspectiva do Jornalismo como “mediador” e “contextualizador” da informação, na lógica em discutimos esta questão no Capítulo 1, a propósito das concepções de Jo Bardoel, Jane Singer e Mark Deuze, para que o papel dos jornalistas se mantenha relevante no contexto das transformações que está a viver a profissão. Esta abordagem é igualmente assinalada por docentes, jornalistas, estudantes e pode ser ilustrada com as seguintes expressões:

“Uma instituição de mediação da informação pública, sobre eventos e acções de interesse público e de interesse humano, que circula entre agentes sociais, organizada, estruturada e suportada num conjunto de valores socialmente reconhecidos (...)”

“(...)Não tenho uma visão romântica do jornalismo, mas penso que é inegável atribuir-lhe uma função de mediação entre alguns poderes instituídos, por um lado, e a sociedade por outro (...)”

“(...)mediação entre a realidade e os factos que geram a notícia (...)”

“O jornalismo é um dos pilares das sociedades democráticas. Serve para ser a ponte entre os cidadãos comuns e os que têm poder, seja ele económico ou político.”

“É uma mediação entre os detentores da informação e o público que necessita dessa informação para fazer escolhas livres.”

“O jornalismo insere-se nas lógicas de serviço público, servindo uma relação de mediação social que deve tornar reflexiva a circulação comunicativa da informação. Se observadas as condições de mediação, o jornalismo torna-se, hoje, essencial, na organização do nosso acesso ao conhecimento do mundo. É, por isso, um exercício especializado de cidadania, que não pode ser confundido com modos pontuais e indistintos de circulação informativa social.”

“Mais do que relatar acontecimentos, o jornalismo tem por função contextualizar, simplificar e explicar os acontecimentos, tornando a informação mais complexa em conhecimento acessível a todos.”

“É a ponte entre o público e a informação.”

Foi ainda possível encontrar registos sobre duas lógicas que podemos considerar de alguma forma “mais radicais”, no sentido em que expressam posições mais vigorosas e afastadas do que poderíamos considerar as opiniões mais “comuns”: a assunção de um lado (potencialmente) “manipulatório” do Jornalismo; e a reafirmação da sua autonomia. Relativamente à primeira posição, assinalamos os seguintes depoimentos:

“Uma actividade profissional da área das Ciências da Comunicação. Serve para, informar, entreter, enganar, manipular, fazer relações públicas.”

“ (...) permite que uma grande quantidade de pessoas aceda à informação e esteja a par do que sucede à sua volta e no mundo, se não houver interferências nem manipulação.”

No que toca à reafirmação da autonomia e da isenção:

“O jornalismo é um serviço que prestamos única e exclusivamente aos leitores. O seu principal objectivo é dar-lhe a informação que permite que faça escolhas de forma mais consciente e livremente possível.”

“Dar voz à Verdade de uma forma isenta sempre que tal tenha relevância social. Serve como garante de Democracia se assente no cumprimento do Código Deontológico.”

“O jornalismo é questionar tudo, é cepticismo usado de forma a informar a população.”

Há ainda a visão, entre os estudantes, do Jornalismo como “arte”, uma das perspectivas que anotámos no Capítulo 1 (Adam, 1993):

“Jornalismo é a arte de noticiar, reportar, opinar e alertar para uma sociedade mais activa, interveniente e esclarecida.”

“O jornalismo é a arte de juntar informações correctas e coerentes de forma a manter o público informado sobre o que se passa à sua volta.”

Mais uma vez, relembramos o fenómeno de desconforto resultante da confrontação com este tipo de questões e a dificuldade em definir o Jornalismo, aspectos por diversas vezes referidos ao longo deste trabalho. Deixamos os três depoimentos em que isso se verificou:

“A questão parece formulada em termos demasiado vagos e genéricos.” [mas acaba por dar uma resposta de tamanho considerável].

“Partindo do princípio que não existe uma definição consensual de jornalismo (...)”

“Peço desculpa, mas não consigo responder de forma rápida e sintética. As duas perguntas davam duas teses de doutoramento... ou mais!”

“É difícil dar uma definição sobre o que é o jornalismo, mesmo depois dos inúmeros livros que já li sobre o assunto.”

E há um jornalista que evoca os tempos de mudança que vive a profissão: “O momento é de indefinição, mas para mim o jornalismo será sempre um instrumento de informação e verdade ao serviço da sociedade.”

Relativamente à segunda pergunta, e na lógica de concretização que referimos, questionava-se os participantes sobre “em que consiste, essencialmente, o trabalho do jornalista”. Ou seja, trata-se agora de uma questão orientada para a acção, para o “fazer”. Por esse motivo, a análise que vamos agora apresentar teve por base os resultados da questão anterior e vai tomar como unidade de análise os verbos utilizados para descrever as tarefas/funções do jornalista. Ou seja, tendo-se aferido que o jornalismo é enunciado pelos actores da formação essencialmente enquanto “espelho” e enquanto “serviço”, vamos recolher e organizar todas as expressões verbais não repetidas (não se trata aqui de aferir a sua frequência) em torno desses dois eixos: de um lado os verbos associados ao “mostrar” a realidade, na lógica do “espelho daquilo que se passa no mundo”; do outro lado, as expressões verbais que apontam para outras dimensões para lá do “apresentar”, para uma lógica de compromisso, do ir além do “espelho”, no sentido do “serviço” ou missão. O Quadro 6.3 resume essa aferição, que nem sempre foi fácil ou imediata, resolvida apenas, em algumas circunstâncias, a partir do contexto da resposta.

Reafirmamos, uma vez mais, que não se trata aqui de criar uma dicotomia entre estas duas formas de enunciação do Jornalismo. Como referimos, não são tomadas por antagónicas e, sem muitos dos casos, encontramos-las ambas presentes nos depoimentos dos actores. Pretendeu-se perceber, acima de tudo, se os resultados são consonantes com os da questão anterior e descobrir eventualmente formas inesperadas de descrever o trabalho dos jornalistas. Em algumas situações, houve dificuldade em colocar os verbos numa ou noutra categoria, precisamente porque não estamos a lidar com actividades opostas ou diferentes, mas antes complementares.

São efectivamente raros os respondentes que usam verbos apenas de uma categoria, o que reforça a ideia de que estamos perante actividades associadas e complementares. Mais ainda, os verbos e as respostas tendem a reproduzir as rotinas da produção jornalísticas, tal como são ensinadas. Isto acontece de forma implícita, mas há respondentes que se referem explicitamente a essa faceta:

“O trabalho jornalístico é dividido em etapas distintas, entre as quais se contam: a redacção e a edição.”

“Recolha de factos, selecção e hierarquização da notícia. Este processo é marcado por um conjunto de rotinas que permitem ao profissional cumprir os deadlines e dar resposta ao fluxo de informação proveniente das fontes.”

| Expressões verbais associadas à noção de “espelho” | Expressões comuns a ambas as categorias | Expressões verbais associadas à noção de “serviço” e “missão” |
|--|--|--|
| Expor Apresentar Informar Transmitir Reportar Mostrar Contar Dizer Reproduzir Dar a conhecer Divulgar Difundir Dar informação Relatar Fornecer Noticiar Traduzir Publicar Descrever Comunicar Distribuir | Perguntar Seleccionar Pesquisar Questionar (perguntar) Recolher Analisar Confirmar Ouvir Reunir informação Buscar informação Observar Tratar informação Construir Saber o máximo possível Elaborar Escrever Entrevistar Organizar Apurar Obter informação Transformar (a matéria-prima) Hierarquizar Processar informação Redigir Receber Ligar (imagem e texto) Partilhar | Procurar Desmascarar Explorar Formar Educar Servir Investigar Promover Ajudar Dar voz Trazer a público Descobrir Denunciar Trazer à praça pública Dever de garantir Desconfiar Tornar acessível Vigiar Fiscalizar Mediar Esclarecer Explicar Interpretar Cruzar informação Duvidar |

Quadro 6. 3 Ilustração das expressões verbais utilizadas para definir “em que consiste o trabalho do jornalista”

Por esse motivo, organizámos o Quadro 6.3 de maneira a que essa realidade transparecesse: temos umas expressões associadas à noção de “espelho” objectivo da realidade e do mundo; outras à noção de “serviço”, missão e até militância; mas também uma coluna que diz respeito precisamente a essa rotina, ao processo de produção jornalística, comum a qualquer uma das perspectivas.

Para além de haver co-ocorrência das formas de enunciação nas respostas, ela acontece em termos que traduzem precisamente uma gradação do trabalho ou das funções do jornalista, numa lógica de níveis. Como se, em primeiro lugar, o jornalista devesse reportar o mundo (“espelho”), mas

depois/para além disso/também ir mais longe no seu trabalho (“serviço): “O jornalista tem como missão apurar factos, interpretar o mundo em que vivemos e dar voz aos agentes daquilo que, de novo, se passa a cada momento na sociedade.”

Confirmam-se igualmente alguns dos traços que havíamos referido antes, como a função de educação e mediação:

“O jornalista pode ser visto como um “filtro”, um “descodificador”/“intérprete”, um “verificador”, como “investigador” e uma “ponte”.”

“O jornalista existe para educar o público e para servir de intermediário entre a sociedade e a pessoa comum.”

Encontrámos ainda depoimentos que traduzem com precisão a visão do Jornalismo como uma “vasilha” ou “receptáculo”, no sentido da “protecção” nas notícias e do “ir ao fundo das questões”:

“Isto é, o jornalista, hoje, mais do que nunca, é um mergulhador de profundidade e é assim que, julgo, o seu papel social será, no futuro próximo, salvaguardado.”

“O trabalho do jornalista consiste essencialmente na elaboração de um relato fiel da realidade, sem deixar que transpareçam as suas opiniões e valores parciais. Essa realidade deve ser levada ao cidadão da forma mais intacta possível.”

Mais uma vez, encontramos registos que remetem para um certo desconforto dos respondentes e prudência nas respostas:

“Penso que actualmente é um pouco subjectivo responder a essa questão porque não podemos generalizar.”

“Também neste caso, esta definição é redutora.”

Podemos dizer que, no que toca à percepção dos estudantes, jornalistas e docentes inquiridos, está entre dois extremos, um “optimista” e outro “pessimista”, sendo que são raras as respostas que se enquadram precisamente em cada um deles:

“Hoje em dia penso que está um pouco confinado às redacções e à informação que lhe chega de outros lados (Lusa, assessores...)”

“O jornalista é o “Procurador-Geral da Opinião Pública”, actuando como vigilante junto dos actores sociais, denunciando atropelos, mas também fazendo eco das coisas boas da vida e do mundo.”

Da análise parece resultar concordância entre as perspectivas sobre “o que é jornalismo e para que serve” e “em que consiste o trabalho dos jornalistas”, o que não é surpreendente: as percepções de estudantes, docentes e jornalistas centram-se à volta da noção do relato fiel e objectivo da realidade, que, para além disso, tem a missão de estar ao serviço da sociedade e da democracia.

Continuando o processo de concretização das questões, terminamos este primeiro bloco, sobre a enunciação do Jornalismo e do papel dos jornalistas, com uma pergunta (3) que apelava aos participantes que completassem livremente a expressão “Um bom profissional do jornalismo é...”. Esta formulação foi feita em termos de uma escala de avaliação (da importância das características ou expressões), de 1 (mais importante) a 5 (menos importante). A terminologia “profissional do jornalismo” foi intencional e pretendeu direccionar a reflexão dos participantes para o Jornalismo exercido enquanto actividade profissional, independentemente de poder ser uma questão polémica, esta de ser necessário associar o termo “profissional” para esse efeito.

Começamos por referir que grande parte dos termos aqui assinalados tinham já, como seria de esperar, sido referidos nas respostas anteriores. Pretendia-se aqui, contudo, sistematizar o raciocínio e criar uma hierarquia de características/valores. Sendo assim, o processo de codificação foi igualmente livre, ou seja, foram codificadas todas as respostas, mesmo aquelas que eram sinónimos ou relativas a uma mesma dimensão, com o objectivo de registar a maior diversidade possível de concepções, o que fez um total de 131 expressões. No Quadro 6.10 (ver Apêndice 21) encontram-se todas as respostas e a respectiva frequência, para a característica apontada em primeiro lugar, a considerada mais importante.

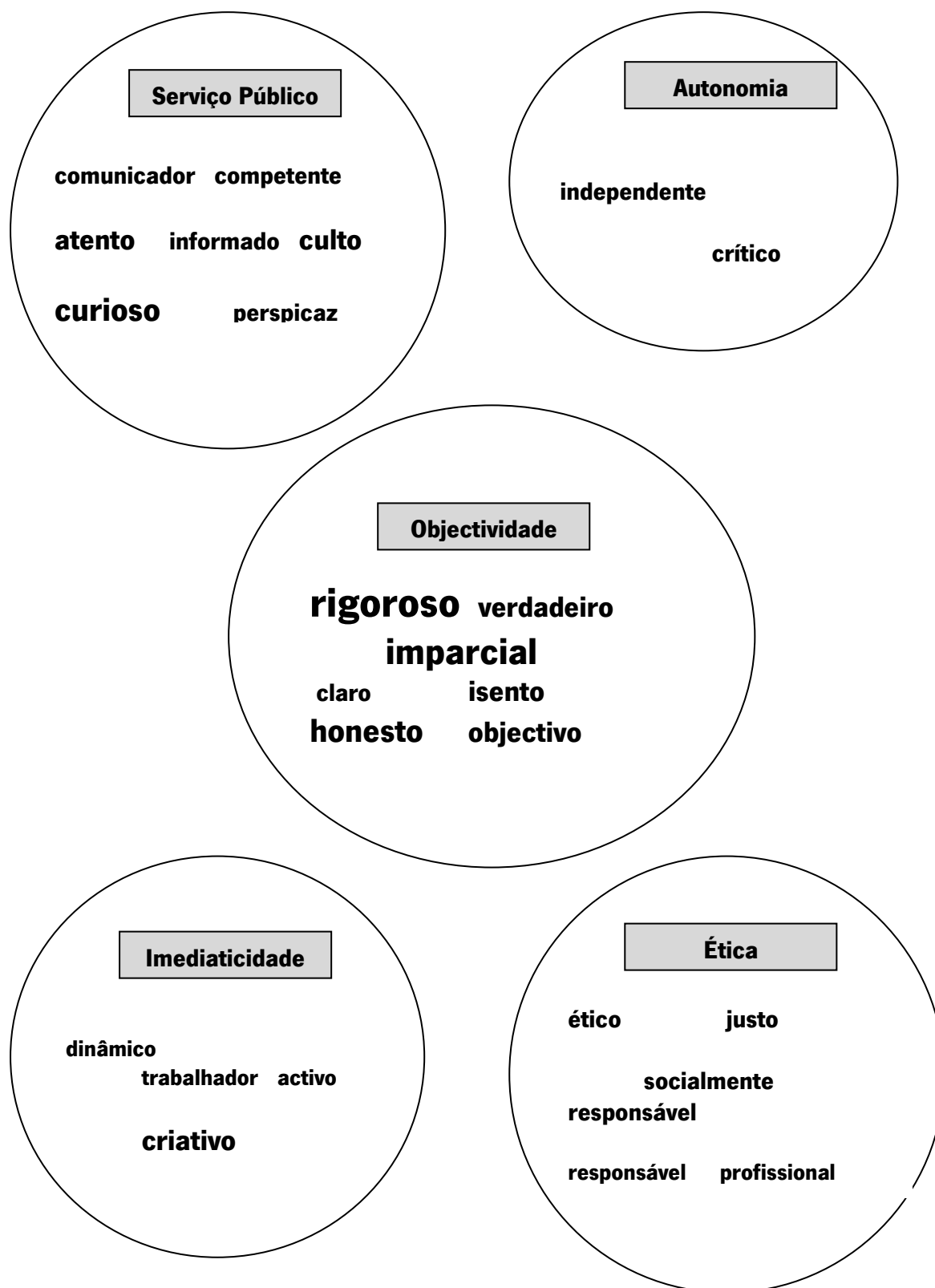
Como se pode perceber da avaliação dos resultados, os termos associados a um “bom profissional do jornalismo” são, por ordem de decrescente de frequência (considerando apenas os que registam 5% ou mais de adesão): rigoroso; imparcial; isento; verdadeiro; honesto; ético; e objectivo. Tratam-se, precisamente, de características associadas a um dos valores essenciais da ideologia profissional dos jornalistas, tal como foi discutida no Capítulo 1: a “objectividade”. Ainda que seja um conceito controverso e interpretado de diferentes formas (tanto por académicos como por jornalistas), é, claramente tomado por referência, sendo que, uma vez mais, os resultados parecem estar em consonância com que apurámos antes, já que a noção de objectividade está claramente relacionada com a concepção do Jornalismo como um “espelho”.

Optámos então por agregar as cinco características (*multiple response sets*), obtendo assim uma avaliação global, para, posteriormente, agregar todos os termos em função dos cinco valores da ideologia profissional, a saber: serviço público; objectividade; autonomia; imediaticidade; e a ética. Assim, foi possível perceber que valores são mais relevantes (em termos de frequência) e que características são mais salientes dentro de cada conjunto. O Quadro 6.11 (ver Apêndice 22) resume os resultados da agregação das cinco características. A partir do rol de características resultante da agregação das cinco variáveis, obtemos a seguinte ordem decrescente (considerando apenas as características acima de 1%): rigoroso; imparcial; honesto; curioso; isento; atento; objectivo; verdadeiro; culto; informado; criativo; ético; independente; perspicaz; comunicador; competente; crítico; justo; socialmente responsável; claro; responsável; profissional; dinâmico; trabalhador; e activo.

Uma vez mais, consegue-se perceber o predomínio das características associadas ao valor da “objectividade”, mas emergem agora também outros valores. A Figura 6.1 ilustra a organização destes termos em função dos cinco valores da ideologia profissional. Optámos por proceder à ilustração utilizando apenas os mais citados, visto que, de outra forma, a informação tornar-se-ia ilegível. Como se pode perceber, o valor com maior peso é o da “objectividade” e os menos contemplados são a “imediaticidade” e a “autonomia”. De realçar que a “imediaticidade” é um valor especialmente relevante quando se fala das mudanças provocadas pelo digital no Jornalismo, como vamos apurar mais à frente. Esta avaliação foi feita com base num número reduzido de características, pelo que o peso relativo de cada valor poder-se-ia alterar (várias expressões ou características são sinónimos), caso entrássemos com todas as categorias, uma linha de análise que gostaríamos de prosseguir no futuro.

Ainda assim, não queremos deixar de assinalar aspectos das respostas, no que toca a casos particulares ou inesperados, como por exemplo: a dimensão humana dos jornalistas (humano, boa pessoa, humilde, sensível, solidário, uma pessoa bem formada, sociável, assume os seus erros, respeitador); o seu relacionamento com as fontes de informação (boas fontes, respeitador das fontes, ouve todas as fontes, capaz de gerir fontes e contactos, não procura apenas as fontes oficiais); ou ainda outras características/expressões como “tem qualquer coisa a dizer ao mundo”, “atento aos sinais e aos silêncios”, “realista”, “empreendedor”, competitivo”, “não se deixa levar por futilidades da sociedade”, “jornalista 24h por dia” “conhecedor da língua portuguesa”, “formado na área específica”, “não se deixa comprar” e “orgulhoso do seu emprego”.

Figura 6. 1 Termos/expressões sobre “um bom profissional do Jornalismo”, ordenados segundo os valores da ideologia profissional dos jornalistas



As potencialidades de análise dos dados desta terceira questão são vastas, mas, ao nível desta dissertação, vamos ficar apenas pelo que nos permite aferir o(s) valor(es) da ideologia profissional mais enunciados. No final deste primeiro conjunto de perguntas, pensamos poder deduzir que, efectivamente, os estudantes, docentes e jornalistas inquiridos tendem a valorizar o papel do Jornalismo e dos jornalistas essencialmente como profissionais que têm de “traduzir” a realidade para o público, numa lógica de serviço à sociedade e à democracia, devendo os seus “relatos” ser verdadeiros, rigorosos e imparciais (objectividade).

O acesso à profissão: um tópico controverso, mas também pouco conhecido

A questão do acesso à profissão não estava, efectivamente, prevista no Modelo de Análise, mas decidimos incluí-la no questionário, pela relevância que assumiu em Portugal nos últimos anos, em termos de debate público (basta ver que houve uma tentativa de revisão do Estatuto do Jornalista, nesta matéria). A realização do pré-teste reafirmou esta opção, de uma forma totalmente inesperada: um número substancial de respondentes (particularmente entre os estudantes) declarava não conhecer as condições legais de acesso, e alguns respondiam mesmo de forma contraditória, uma situação que não tínhamos, de todo, antecipado. A conjuntura que acabámos de descrever verificou-se igualmente ao nível dos dados recolhidos: 22 respondentes declaram que não conhecem ou não têm opinião sobre a matéria e 13 dão respostas contraditórias, o que significa que se declaram a favor do que está estipulado no Estatuto, porque acham que deve ser obrigatório um curso superior, ou discordam do que está estipulado, porque não vêem a necessidade de obrigatoriedade de formação superior (o que significa que acreditam que é). Estas respostas são transversais a estudantes jornalistas e docentes.

A questão colocada foi direccionada para a formação académica mas, intencionalmente, permitindo que os participantes orientassem a resposta quer para a exigência/não exigência de um curso superior, quer para as condições de realização do estágio (e de diferenciação dos candidatos com um curso nas áreas das Ciências da Comunicação): “Concorda com os requisitos para o acesso à profissão de jornalista, no que diz respeito às habilitações académicas, tal como estão estipulados pelo Estatuto do Jornalista? Porquê?”. Aconteceram ambas as coisas, mas, claramente, foram os estudantes quem introduziu a questão do acesso a partir do estágio obrigatório, enquanto que jornalistas e docentes se direccionaram para a exigência do curso. A explicação residirá certamente no facto de os estudantes viverem a realidade da entrada na profissão com mais proximidade.

Significa isto que as respostas “concordo” e “discordo” têm diversos significados: concordo que não seja necessário um curso superior para aceder à profissão; concordo que um licenciado em Ciências da Comunicação e Jornalismo tenha um período de estágio mais curto; discordo, porque acho que devia ser obrigatório um curso; ou ainda discordo porque o período de estágio para licenciados na área deveria ser ainda mais curto. Ainda assim, na maior parte dos casos, é a questão do curso obrigatório que é o alvo dos depoimentos.

No global, há mais pessoas a concordarem com o disposto no Estatuto (41) do que a discordarem (21), mas há um número considerável (mais de um terço) nas categorias “não conheço”, “não responde” e “resposta contraditória” (39 em 101). Ainda entre os que dizem concordar, há quem simplesmente o afirme, sem qualquer justificação, o que faz com que fiquemos sem saber se a justificação seria coerente com a posição manifestada. Não se pretendeu aqui “passar uma rasteira” aos inquiridos ou forçá-los a exporem o seu desconhecimento sobre este tema. De todo. Parece-nos contudo relevante salientar esta questão, numa lógica prospectiva: certamente, é um tópico dado por adquirido, e considerado à partida óbvio, mas que, provavelmente, terá de ser mais discutido, nas salas de aula e nas redacções. Ou então é, simplesmente, um assunto que deixou de ter relevância pelos motivos que já apontámos, nomeadamente o facto de as redacções serem, cada vez mais, constituídas por licenciados na área. Alguma confusão poderá também advir da recente proposta de revisão e do seu debate. Na verdade, perante o desconhecimento em relação à questão, alguns respondentes adoptam até um tom autocrítico: “Não estou a par desse aspecto específico. Shame on me!”.

Não se pode afirmar que haja diferenças significativas quando apreciamos os resultados em função do perfil dos respondentes, mas podemos registar uma tendência para um maior equilíbrio entre a posição favorável e desfavorável nos estudantes (17 e 15 respectivamente), enquanto que entre jornalistas e docentes as respostas pendem mais para a primeira situação. Ou seja, os estudantes parecem ser mais críticos em relação ao Estatuto, no que toca às condições de acesso.

Há ainda a registar alguns depoimentos que vão no sentido de um tom defensivo em relação às habilitações académicas ou à falta delas:

“Discordo por completo que o bom jornalista é aquele que tem um “canudo”. Mas a formação académica superior é importante. Não essencial, mas importante. Todavia, os requisitos de acesso à profissão também esperarão que o jornalista sinta a profissão, o que ela espera dele e a influência que o profissional vai ter na sociedade.”

“Concordo. Em Portugal temos a mania de que só os “drs.” valem, o que é um erro.”

“Se as faculdades não conseguem cumprir o papel que lhes deveria estar destinado, não poderemos impor a obrigação de uma licenciatura para aceder à profissão (...).”

“A qualidade um jornalista não se mede pelo ‘canudo’. Fui jornalista 10 anos sem canudo. O ‘faro’ jornalístico não se ensina. As qualidades relacionais também não.”

Transparece também, em alguns casos, uma atitude de algum conformismo: “São os requisitos consagrados. Sublinho, porém, o peso que deve caber aos processos de estágio e à prática profissional.”; ou “É uma forma de tentar regulamentar a actividade de jornalista.”

O Quadro 6.4 ilustra os motivos apontados pelos participantes para as posições que tomaram. Como se percebe, a natureza das justificações é mista, tal como o teor das respostas: relativamente à obrigatoriedade de um curso superior e quanto ao estágio. As razões apontadas não são estranhas aos debates que fomos realizando ao longo deste trabalho: a manutenção de uma profissão aberta; a lógica de que a diversidade serve melhor o público; a crítica à qualidade da formação académica; os receios dos estudantes pela sua empregabilidade; o argumento da responsabilidade social do jornalismo.

O que se percebe igualmente é que, muitas vezes, a questão é enunciada com colocação de condições: pode continuar de acesso aberto, se...; deveria ser exigida uma licenciatura, mas... Isto denota a procura de algum equilíbrio e uma maior abertura à mudança:

“Não tenho posição muito definida sobre esta matéria. Se, por um lado, acho que os jornalistas deveriam ter formação específica, por outro, dada a diversidade de áreas de trabalho, admito que possam ter outras formações. Se fosse obrigatório ter formação em Comunicação Social, eu não teria entrado para o jornalismo na altura em que o fiz.”

“Não querendo desmerecer muitos profissionais que têm o 12.º ano de escolaridade e exercem a profissão de forma exemplar, de futuro considero que a prática do jornalismo deveria ficar a cargo de profissionais com habilitações académicas na área. Tal como os médicos, os advogados ou os arquitectos têm de ter habilitações académicas para aceder à profissão, porque tem o jornalismo de ser diferente? Mas tenho consciência de que isso poderia limitar a liberdade da profissão e a liberdade de expressão que o jornalismo defende.”

| Justificações/motivos para a concordância com o Estatuto | Justificações/motivos para a discordância em relação ao Estatuto |
|---|--|
| Concordo, porque o mais importante não é a formação académica mas a profissional. | Penso que um jornalista deve ter formação académica. Uma profissão que lida com rigor, isenção, ponderação, honestidade, entre muitas outras coisas, deve ser bem preparada porque acarreta riscos, ficando assim em igualdade de circunstâncias com outras profissões. |
| Sim, mas acho que se deve caminhar para a licenciatura como elemento essencial para a obtenção da carteira profissional. | |
| Concordo que alguém que queira ser jornalista o possa ser sem restrições, desde que sujeito a uma real avaliação executada por uma Ordem dos Jornalistas. | Penso que, para se exercer a profissão, deveria ser exigido um curso na área, ao contrário do que acontece actualmente. A formação é essencial e é complementada pela prática. Uma sem a outra não faz tanto sentido. A longo prazo, notam-se as diferenças. |
| Se a pergunta pretende questionar se acho que é necessário algum grau académico para acesso à profissão a resposta é não. Acho que a profissão deve ser livre a todos os que as redacções considerem capazes independentemente do seu percurso escolar. | (...)acho que hoje em dia uma licenciatura é uma exigência para uma profissão que obriga a olhar o mundo e a interpretá-lo. |
| Discordo por completo que o bom jornalista é aquele que tem um "canudo". Mas a formação académica superior é importante. Não essencial, mas importante. Todavia, os requisitos de acesso à profissão também esperarão que o jornalista sinta a profissão, o que ela espera dele e a influência que o profissional vai ter na sociedade. | (...) para ser jornalista não basta ter vocação e a profissão, pela sua importância social, deve ser desempenhada por profissionais com formação adequada. |
| Sim. Porque o requisito de licenciatura iria fechar mais a profissão. Quanto mais as redacções reflectirem a sociedade melhor. Uma redacção só de licenciados em Comunicação Social seria desastrosa. | Deveria ser exigida a formação superior e específica em jornalismo. Isto faz parte da sociologia das profissões. |
| Em termos genéricos, sim. Hoje em dia, tem de haver instrumentos de garantia de uma formação específica de profissionais. Tem de começar a haver maior exigência do lado dos operadores do mercado. | Deve ser ponderada a exigência de uma Licenciatura em Jornalismo / Comunicação Social / Ciências da Comunicação. À elevada importância que o Jornalismo tem na nossa sociedade deve corresponder uma formação académica específica ao mais alto nível. |
| Sim, porque infelizmente a licenciatura e/ou o mestrado e/ou o doutoramento não são garantias qb para o efeito. | Penso que a obrigatoriedade do estágio é compreensível, mas a formação ao nível do ensino superior também o deveria ser. Por outro lado, parece-me discutível a diminuta distinção entre os licenciados em Comunicação Social e os outros. |
| Deveria ser uma profissão de acesso livre, independentemente das habilitações literárias. A atribuição da carteira profissional deveria estar condicionada apenas à verificação de alguns conhecimentos essenciais (...). | O estágio necessário deveria ser mais curto. Estudamos e no final temos de ter 12 meses de experiência para ter acesso à carteira. |
| Sim, porque, com menos do que o 12º ano, não me parece que se possa ser bom jornalista. | A única diferença estabelecida entre alguém com curso superior e quem não tem é que a primeira faz um estágio de 12 meses e a segunda de 24 meses. Não é justo nem compreensível. |
| O jornalismo deve continuar aberto a outros contributos/formações como se comprovou no passado, MAS deve complementar-se com uma formação específica em jornalismo. | Penso que é um pouco prejudicial para os estudantes da área da comunicação, uma vez que vêem os lugares a que podem aceder poderem ser ocupados por outros com licenciaturas de outras áreas ou mesmo sem licenciatura. O tempo de estágio para os outros deveria ser mais alargado. |
| Uma pessoa com formação académica traz já uma bagagem (deontológica, teórica e prática) que uma pessoa sem formação não traz, necessitando de mais tempo para se familiarizar com o meio jornalístico. | Não é concebível que alguém sem habilitações académicas apenas precise mais 6 meses do que um graduado para ser reconhecido como profissional. |
| | Não devia ser possível o acesso sem curso superior ou equivalente na área do jornalismo. |

Quadro 6. 4 Ilustração dos motivos apresentados para a posição sobre as actuais condições de acesso à profissão

Em síntese, o que parece transparecer dos relatos é algum desconhecimento, confusão ou simples desinteresse em relação à matéria; uma tendência mais crítica, no sentido da exigência de formação académica obrigatória e de maior diferenciação entre as situações, por parte dos estudantes; uma propensão para aceitar o que está estipulado, mas com condições e abrindo a porta a mudanças no futuro. Esta foi uma das posições mais contundentes: “Acho que não se deveria exigir qualquer diploma académico para se aceitar um jornalista. No limite, e se o meio de comunicação o aceitar, um jornalista pode ter a quarta classe incompleta.”

A qualidade da formação em Jornalismo, em Portugal

Finalmente, no âmbito deste ponto sobre as percepções de estudantes, jornalistas e docentes (enquanto actores da formação) sobre o Jornalismo e sobre a formação dos jornalistas, vamos dar conta dos depoimentos sobre a qualidade da formação em Jornalismo, a partir da questão 12: “Como avalia a formação em Jornalismo, em Portugal?”.

As respostas a esta questão foram analisadas em função de duas dimensões: uma favorável (ou positiva) e uma desfavorável (ou negativa). Trata-se de uma avaliação da globalidade da resposta, visto que, em diversas situações, são apontados em simultâneo aspectos positivos e negativos, como teremos oportunidade de ilustrar com o Quadro 6.5. Ao nível das dimensões favorável/desfavorável, pode dizer-se que há equilíbrio nas respostas, se considerarmos que 38% dos inquiridos manifestam uma opinião positiva e 32 % fazem uma avaliação negativa. Um aspecto a considerar é o que respeita às “não respostas” e a uma categoria que classificámos de “sem opinião” (juntas perfazem 31%), cuja natureza passamos a explicar: foram aqui integradas as respostas em que se afirmava “não ter opinião sobre a matéria” (não “não ter conhecimento sobre”), mas também aqueles casos em que o sentido da resposta é o de intencionalmente relativizar a questão, normalmente alegando que a realidade no país é muito diversa, como passamos a exemplificar:

“Não sei responder a questão tão ampla.”

“Irregular nas ofertas dos cursos, diversificada também.”

“A formação não é uniforme. Há demasiados cursos e com planos curriculares muito diferentes.”

“Em Portugal, a formação académica e profissional do Jornalismo é relativamente vasta e diversificada. Para a avaliação da referida formação, são necessárias pesquisas com a divulgação dos respectivos resultados.”

“Muito boa no plano teórico. Deficiente no plano da articulação com as empresas jornalísticas. Incipiente quanto às tecnologias digitais.”

“Muito heterogénea: há muitos bons exemplos e muitos maus exemplos.”

“Há diferentes realidades, de acordo com as diferentes escolas, umas melhores e outras piores.”

“Hoje há muitos - demais - cursos de jornalismo, uns melhores do que outros. Não há é empregos para todos os que saem desses cursos.”

Quando introduzimos na análise o perfil dos respondentes, é possível perceber que há equilíbrio entre as dimensões no caso dos jornalistas e estudantes, mas no caso dos docentes são mais os que emitem uma opinião favorável, o que é compreensível, tendo em conta que é natural que sintam que, de alguma forma, estão a avaliar o seu próprio trabalho, ainda que a questão seja colocada em termos gerais. Se levarmos em conta o “tipo de ensino”, percebe-se que não há diferenças significativas entre as percepções de estudantes e docentes do politécnico e da universidade. O Quadro 6.5 ilustra o tipo de argumentação produzida para as duas dimensões.

Em traços gerais, sentimo-nos a revisitar vários temas que fomos debatendo nos Capítulos anteriores. A dicotomia teoria/prática e a ideia de que o Ensino Superior de Jornalismo é excessivamente teórico, mas também a percepção de que tem havido mudanças nesse campo:

“Há cursos que estão a apostar cada vez mais na componente prática, o que é muito importante. Deveriam intensificar essa vertente.”

“Média. Falta-lhe uma vertente mais prática do exercício da profissão.”

É também apontada a ideia de que é impossível às universidades prepararem jornalistas prontos para o exercício da profissão (no sentido em que nem deve sequer existir essa expectativa) e é já introduzida a necessidade de acompanhar as mudanças introduzidas pelo digital. Um aspecto que nos parece saliente é o de que, muitas vezes, as posições favoráveis são apresentadas com um “mas...”, uma condição/necessidade de melhoramento.

| Posição favorável em relação à qualidade da formação em Jornalismo | Posição desfavorável em relação à qualidade da formação em Jornalismo |
|--|--|
| Boa, mas desigual (o que é inevitável, mas até certo ponto saudável). Esta desigualdade reflecte-se nos diferentes pesos da componente teórica vs. a preparação prática para a profissão; nalguns casos na própria qualidade da formação e respectivos docentes. | Em geral, de forma negativa pelas experiências de estágios que conheço, por falta de acompanhamento e aprendizagem durante os estágios. |
| Dei aulas em duas escolas diferentes. Julgo que actualmente a formação se encontra, de um modo, geral, bastante mais avançada e existe alguma padronização. | Insuficiente no que se refere à capacitação cultural para compreender a sociedade contemporânea. |
| Penso que temos já excelentes escolas e, comparando com o tempo em que eu tirei a licenciatura, muito mais viradas para a prática, o que é de louvar. | Aquém do que devia em virtude de falta de coesão na construção dos planos curriculares ou cumprimento dos mesmos. |
| Boa no geral, embora normalmente insuficiente no que toca à preparação técnica dos alunos. | Só conheço o curso em que lecciono. Mas pelo que vou observando nos profissionais...isto está fraco. |
| Tenho dificuldade em generalizar, mas acredito que a maioria das instituições de ensino na área do jornalismo está a fazer um enorme esforço no sentido de proporcionarem a melhor formação que é possível no seio académico. | No geral é ainda muito teórica e pouco prática, valoriza mais a imprensa que os outros meios. A prática assenta na técnica de cada meio/linguagem e não tanto no jornalismo em si. |
| Da realidade que conheço parece-me satisfatória, mas a necessitar de um maior empenho tanto dos docentes como dos discentes no sentido de potenciar essa etapa estratégica e estruturante no percurso e desenvolvimento pessoal dos estudantes. | Muito teórica. Os alunos revelam falta de preparação ao nível das práticas quando chegam às redacções. |
| Uma vez mais, só conheço a fundo o curso em que lecciono. Em relação a ele considero que faz o equilíbrio ideal entre os conceitos teóricos e as aulas práticas e que tem preparado bastante bem os alunos para o mercado. Afinal é essa a nossa função. | A formação superior em jornalismo, muito fraca. A formação específica limitada. |
| Penso que tem melhorado bastante nos últimos anos. | Acho o modelo português ainda muito ligado aos média tradicionais, de massa, e pouco atento às novas redes sociais online e à circulação de informação na Internet. Há muitos novos caminhos que se desenharam a partir da popularização da Web e, pelo que vejo, a formação ainda está muito aquém do que poderia, em relação às inovações tecnológicas. Penso que a própria estrutura da academia não pode ter a velocidade que a sociedade da informação impõe. É algo que precisa ser repensado. |
| A formação é boa. O pior são as políticas editoriais de alguns jornais e televisões que desvirtuam, a jusante, essa boa formação. A guerra de audiências não pode servir para justificar as más práticas (...). | A formação académica é incipiente, muito teórica. 70% da formação deveria ser executada em ambiente profissional (e não é só para levar cafés aos editores). |
| Boa, em franco crescimento qualitativo. | O meu conhecimento a este respeito é muito limitado e apenas o obtenho de forma indirecta. Julgo que os jornalistas recém-formados que chegam às redacções têm uma noção exacta dos métodos e técnicas jornalísticas e menos boa da prática, o que não é de estranhar, dado estarem a iniciar-se na profissão. Em todo o caso, noto por vezes uma certa ingenuidade na forma como encaram a profissão, o que talvez resulte de uma formação demasiado teórica. |
| Globalmente boa, mas diferente entre público (melhor) e privada. | No meu caso em concreto, gostaria que as aulas tivessem sido mais práticas e menos teóricas. Só quando cheguei ao estágio curricular senti na pele como funciona a redacção de um jornal, o que não consegui perceber concretamente ao longo de cinco anos de estudos. |
| Ainda há muitos jornalistas mal preparados, que fazem mau jornalismo. Mas acho que as instituições de ensino superior já vão estando com os planos de curso bem feitos para colmatar essas falhas. Mas há coisas que são intrínsecas ao jornalista enquanto ser humano - a verdade, a honestidade pode ser ensinada, mas é também o carácter da pessoa que vai decidir o caminho a seguir. | |

Quadro 6. 5 Ilustração das posições relativamente à qualidade da formação em Jornalismo, em Portugal

Em termos de avaliação geral, pode dizer-se que um terço dos participantes, efectivamente, não se define em termos de avaliação positiva ou negativa, quer por não se sentir com informação suficiente para fazer uma avaliação, quer por considerar que estamos perante uma realidade muito diversificada. Os restantes dois terços dividem-se, mas importaria ressaltar que, entre os que respondem numa lógica favorável/positiva, os termos mais usados para definir globalmente a formação são “razoável”, “satisfatória”, “média”, “boa”. São muito raras as avaliações de “muito boa” e apenas uma ao nível da “excelência”. Outra opinião recorrente é de que tem melhorado e deve continuar a melhorar.

E há opiniões mais incisivas:

“Ainda é relativamente medíocre, com honrosas excepções de 3 ou 4 escolas... num universo miserável de algumas dezenas.”

“Tal como a restante, corre o risco de se nivelar por baixo. É preciso mais exigência, até porque a realidade que espera os alunos é muito exigente.”

Um aspecto que nos parece significativo, e que, por isso, não podemos deixar de ressaltar: a questão, tal como foi colocada, não definia, intencionalmente, a resposta no sentido da formação pelo Ensino Superior. Apenas um respondente saiu desse padrão.

6.1.3 Modelos de formação e mudança: o que dizem os actores sobre o que deve ser a formação em Jornalismo

O ponto anterior foi direccionado para a compreensão das percepções sobre o que é o Jornalismo e em que consiste o trabalho dos jornalistas. Vamos agora, e na linha da avaliação da formação em Portugal que acabámos de abordar, centrar esta aferição nas percepções sobre os modelos de formação: inquirindo sobre que tipo de formação é a mais adequada à (questão 4); sobre as áreas do conhecimento que devem ser articuladas com os temas do Jornalismo (questão 5); e, finalmente, dando oportunidade a estudantes e docentes (visto que não fazia sentido aplicar a questão a jornalistas) de assinalar o que mudariam nos cursos que frequentam ou nos quais leccionam (questão 11).

O aspecto que nos parece ser o mais relevante diz respeito ao facto de a maioria dos inquiridos (60%), recusar a dicotomia intencionalmente imposta pela questão - “Académica ou profissional?” – indicando que ambas são importantes, porque cumprem diferentes objectivos:

“Académica e Profissional. O enquadramento teórico das matérias dá ao jornalismo um melhor conhecimento do que é a comunicação e como ela se produz. A Aprendizagem profissional é fundamental para o jornalista se habituar às rotinas da produção jornalística.”

“As duas. Penso que a formação académica dá ao jornalista um conhecimento mais teórico da profissão, que depois se revela útil na prática, ou seja, quando está no "terreno", no exercício da profissão.”

“As duas são importantes. O ideal é que o formando consiga perceber em que momento está preparado para aliar a prática profissional à formação académica.”

“As duas. A componente académica é boa, ajuda-nos a perceber como funciona o jornalismo, mas está a anos-luz da aprendizagem profissional. Aqui, um jornalista em início da carreira apercebe-se que estar sentado numa aula é bem diferente de estar sentado em frente a um computador, depois de ter ido para o terreno "buscar" a notícia.”

“A formação deve ser complementar. É essencial a formação académica desde logo porque dota o jornalista das bases teóricas que lhe permitem exercer a profissão, conferindo-lhe um elemento decisivo: a capacidade de reflectir sobre aquilo que é ou deve ser a profissão. Mas são também fundamentais os conhecimentos adquiridos na fase de exercício profissional permitindo testar os conhecimentos adquiridos, corrigindo erros, procurando abordagens diferentes e criativas.”

“A conjugação das duas. A formação académica dá instrumentos imprescindíveis para o trabalho no terreno. O treino na redacção permite aplicar e desenvolver o que foi aprendido.”

“Académica e profissional. Teórica e prática. É importante o saber fazer mas é também fundamental saber como fazer e porquê fazer.”

“Ambas. A formação académica permite organizar e sistematizar o conhecimento necessário ao desempenho da actividade de jornalista, mas é no "terreno" que se ganha a "tarimba" necessária para que esse desempenho seja efectivo.”

Ainda que favoráveis à formação académica, há os que ressaltam a não necessidade de formação académica específica em Jornalismo:

“Um jornalista precisa de uma formação académica que o ajude, acima de tudo, a pensar e a hierarquizar a informação que recebe. Não julgo essencial que a formação base seja em jornalismo, diria até que o ideal seria uma formação específica (direito, economia, psicologia etc, etc), com um segundo ciclo (mestrado) em técnicas de jornalismo. A que depois se acrescenta obrigatoriamente a formação profissional «ao vivo».”

“Acho que uma conjugação das duas. Simultânea ou sucessiva, Existem uma série de técnicas e um conjunto de conhecimentos que podem ser adquiridos na academia, mas que só ganham sentido e controlo quando são ensaiadas na realidade. Por outro lado, não me custa que um jornalista possa sair de um curso que não de Comunicação Social e adquira na redacção os conhecimentos técnicos e éticos da profissão.”

Um outro aspecto que salientamos tem que ver com uma certa lógica da “formação em serviço” ou de uma sequência de aprendizagens:

“Profissional. A experiência profissional e o próprio gosto pessoal são mais importantes do que os conhecimentos que podem ser adquiridos à medida que se exerce a profissão.”

“Académica, primeiro, profissional, depois.”

“As duas se complementam, penso que uma não faria sentido sem a outra. A formação académica dá-nos as bases para o desempenho profissional, mas este é fundamental para que possamos aplicar e perceber, na prática, o que aprendemos.”

“Académica e profissional. Na Universidade aprende-se os conceitos teóricos que nos fazem levar a boas práticas.”

“Ambas as formações são importantes e o ideal é serem coadunadas. Um bom jornalista deverá ter bases teóricas de aprendizagem que depois ao exercer a profissão na prática irá aplicar.”

“Primeiro académica (específica e ao nível da cultura geral) acompanhada da componente teórico-prática, prática em todas as componentes dos discursos, incluindo a componente tecnológica. Segundo profissional São as duas importantes, mas é mais adequado começar pela académica, porque é aí que, normalmente, o futuro jornalista recebe as bases para um bom exercício da profissão.”

O argumento a favor da formação académica, fruto da complexidade crescente do trabalho dos jornalistas, está igualmente presente e remete-nos para posições já discutidas em Capítulos anteriores:

“A formação académica é fundamental no jornalismo de hoje. A nível teórico, obviamente, mas sobretudo a nível prático, porque um jornalista é cada vez mais chamado a desempenhar várias funções diferentes para um mesmo trabalho (escrever, filmar, editar, fotografar...). Contudo, é essencial que esta aprendizagem seja complementada por uma intensiva formação no contexto profissional, onde verdadeiramente se aprende o

que é ser jornalista, o que implica em termos de entrega, capacidade de decisão, discernimento e quais os "truques" da profissão."

De resto, uma vez mais, a questão das novas tecnologias é directamente abordada:

"Deve ter uma excelente formação académica em ciências sociais, acompanhada de uma formação mais técnica que explore as novas tecnologias da informação e da comunicação e as dimensões estética e gráfica da comunicação."

Novamente, o Jornalismo é visto como um "sexto sentido", que não se pode ensinar, chegando-se até a posições de alguma defensividade, do lado dos jornalistas (mais vincadas) e dos académicos:

"Creio que a formação académica e a formação profissional devem casar-se do modo mais completo possível. Depois de, desde sempre, em Portugal, só a formação profissional ser considerada, as últimas duas décadas trouxeram finalmente uma valorização do aspecto académico que faltava. Essa formação académica, no entanto, só terá valor efectivo quando filtrada pela experiência profissional no terreno. De nada servem «doutores» que não tenham o «faro» de repórteres; assim como muito limitado será o exercício do jornalismo feito apenas de voluntarismo e sem a cultura e a capacidade de reflectir sobre o que se está a fazer que deve ser a marca da reflexão de carácter académico."

"Profissional. Os barcos não navegam em doca seca..."

"Assim como não se é historiador por se saber história, também não se é jornalista por se conhecer os conceitos, as tendências ou qualquer outro material teórico, sem que se se saiba como aplicá-lo na prática."

Sendo certo que a maioria recusa a provocação da questão, é possível notar diferenças relativamente aos que optam por um dos lados: quando introduzimos o perfil dos inquiridos, percebe-se que a defesa da formação académica está do lado dos docentes e a da formação profissional está do lado dos jornalistas (não foi possível verificar a associação estatística na amostra). Já quando levamos em conta o "tipo de ensino", é igualmente perceptível uma diferença, colocando-se os respondentes do politécnico do lado da formação profissional e os da universidade pela formação académica. Foi possível calcular a associação entre estas variáveis na amostra, tendo-se obtido um valor de V de Cramer de 0,3, que indicia uma relação moderada. O Quadro 6.6 ilustra os argumentos apresentados a favor de cada um dos "lados" da dicotomia:

| A favor da formação académica | A favor da formação profissional |
|---|--|
| <p>Académica, por conferir uma mais adequada contextualização social e cultural da tarefa.</p> <p>A formação académica será a única que poderá proporcionar uma preparação cultural mais abrangente e uma reflexão mais profunda sobre a importância da actividade jornalística.</p> <p>Licenciatura em Jornalismo/Comunicação Social/Ciências da Comunicação - ponto de partida. À elevada importância que o Jornalismo tem na nossa sociedade deve corresponder uma formação académica específica ao mais alto nível.</p> <p>Idealmente uma formação académica de base, de teor equilibrado entre a dotação dos conhecimentos de carácter geral com as competências específicas da função de jornalista, devendo a componente prática ser o mais próxima do cenários real profissional.</p> | <p>Profissional. É o mais importante.</p> <p>Profissional. É no decorrer da rotina que um jornalista saberá quais são as principais ferramentas que ele deve usar e como elas podem ser utilizadas em prol da sociedade. A formação académica é importante para que possamos perceber tudo que envolve a profissão "jornalista" e suas consequências. No entanto, a base da função de um jornalista é a reportagem e, para que ele possa executar bem a função, a formação profissional é a que tem maior peso.</p> <p>Ambas são importantes mas, no que ao jornalismo diz respeito, não há melhor escola do que o "campo". Mais do que aprender a ver/ouvir os outros dizerem como se faz é importante fazer e ser avaliado.</p> <p>Um curso de comunicação social pode ser útil, mas não é imprescindível. Outros cursos - História, Economia, Direito - são também vantajosos para um jornalista. Mas a experiência profissional - a "tarimba" - é igualmente importante.</p> |

Quadro 6. 6 Ilustração das posições que se enquadram na dicotomia formação académica/formação profissional

Tanto nos depoimentos dos que consideram ambos os tipos de formação igualmente relevantes; ambas relevantes, mas com uma ordem de importância; e nos que se colocam na dicotomia é efectivamente possível, como procurámos ilustrar, identificar a reprodução de “velhos” argumentos, pelos quais já passámos neste trabalho, nomeadamente a referência à “tarimba”, entre outros. A verdade é que, como estes resultados ilustram, falamos dos sítios de onde vimos. Queremos com isto dizer que o lugar de onde emitimos opinião também a explica. Não é por isso surpreendente que os jornalistas tendam a defender a formação profissional, porque isso valida aquilo que fazem no dia-a-dia e, em alguns casos, valida inclusivamente os seus próprios percursos, o que poderá explicar também algumas atitudes mais defensivas. Pelos mesmos motivos, não é estranhar que os académicos tendam a defender a formação académica, numa lógica de legitimação da sua “casa”. Expectável também a diferença entre o politécnico e a universidade e o equilíbrio entre os estudantes: compelidos a validar a opção que fizeram, e na qual continuam a acreditar, e eternamente insatisfeitos com os cursos “demasiadamente teóricos” e com “professores que nunca contactaram com o mundo do jornalismo”. Mas o que nos importa aqui destacar é o facto de, para estes participantes, o “assunto” já não ser um “grande assunto”. Cada vez mais, ganha espaço a ideia de que os bons jornalistas fazem-se com

ambas as aprendizagens (mais formal e no terreno) e que o que interessa é que se formem o melhor e o mais possível:

“Deve aliás existir um cruzamento de saberes. É no divórcio prática\teoria que reside a maior pecha do ensino. A dicotomia só serve para alimentar mentes fechadas de ambos os lados (...)”

“Ambas porque se complementam e tudo e mais o que puder.”

Uma outra pergunta (5) inquiria sobre as outras áreas do conhecimento que podem/devem (ao nível do ensino superior) contribuir para o ensino do Jornalismo e como se deveriam articular com ele. Nesta matéria, não nos interessa aqui descrever exaustivamente as áreas citadas, mas antes realçar duas ideias essenciais das respostas: o apelo à “multidisciplinarietà”, “diversidade” e “banda larga” dos Planos de Estudo; e a necessidade de contemplar o digital. Relativamente a propostas mais concretas, parecem ir ao encontro do que efectivamente constitui os Planos de Estudo dos cursos de Jornalismo e Comunicação em Portugal: as Ciências Sociais e Humanas, com um enfoque particular na Ética e Deontologia.

O argumento mais forte vem da constatação de que a complexidade do trabalho dos jornalistas exige uma formação cada vez mais abrangente:

“Todas as áreas do conhecimento de forma directa ou indirecta podem favorecer a formação de um jornalista. O jornalismo especializado está aí para o não desmentir!”

“Sem preconceitos, todas as áreas que, com as devidas adaptações, em cada momento, possam ser úteis para o ensino do Jornalismo.”

“A resposta a estas questões dá uma tese de doutoramento. o jornalismo é uma actividade complexa a requerer a interacção de um conjunto de saberes.”

“Dependendo se o jornalista tem uma especialidade, há muitas áreas em que o jornalista pode e deve procurar saber mais, por exemplo, em pós-graduações. O jornalista nunca sabe tudo.”

“(...) em síntese forte formação de base cultural sobre a sociedade (...)”

“Eu penso que um jornalista tem de ser multifacetado no sentido em que deve ter uma grande cultura geral de forma a poder estar informado sobre todos os assuntos da melhor forma possível.”

“Todas elas são estruturantes e fundamentais para o jornalista ter uma visão alargada do mundo e dos acontecimentos.”

“O ensino do jornalismo deve ser o mais multidisciplinar possível.”

“Só entendo o ensino do jornalismo como pluridisciplinar.”

“O jornalismo é transversal, toca todas as áreas porque se noticiam todas as áreas, por isso é essencial uma formação diversificada (...)”

“Em Portugal, os jornalistas são uma espécie de especialistas-generalistas. Não havendo uma especialização, o jornalista deve procurar saber um pouco de tudo. É óbvio, para mim, que a especialização deve ser o caminho e aí a formação ao nível do ensino superior em áreas como a economia, a saúde, o direito, e outras, contribuiriam para um trabalho mais profissional e eficaz.”

Destacamos o apelo ao empreendedorismo, como forma de fazer face às mudanças:

“Acredito que hoje em dia é preciso investir na formação empreendedora do jornalista. O mercado dos jornais está cada vez mais restrito, enquanto o mercado da comunicação está cada vez mais amplo. Portanto, a Academia deveria incentivar seus estudantes e pensarem de forma tal que possam construir algo novo, algo que agregue o jornalismo num novo patamar de comunicação digital.”

E entre essas mudanças, o destaque para o digital e as novas tecnologias:

“Numa perspectiva mais prática, é indispensável o domínio de ferramentas e técnicas de comunicação multimédia.”

“Em regra as áreas das humanidades, mas no tempo das novas tecnologias, o domínio das ferramentas informáticas e dos produtos multimédia é fundamental.”

“Essa é novamente uma pergunta cada vez mais complicada. As novas tecnologias, por exemplo, vieram exigir novas aptidões.”

E o desabafo: “Estatística, matemática e bom senso.”

Aos estudantes, foi ainda possibilitada a hipótese de se colocarem numa posição que não lhes é muitas vezes facultada: a de dizer o que mudariam nos cursos que frequentam. Mesmo entre os que

não mudariam nada (uma minoria), percebe-se que produzem uma argumentação em função da dicotomia teoria/prática e, claro, por vezes defensiva em relação à sua “casa”:

“Não mudaria nada. Porque o meu curso consegue conciliar a parte teórica com a prática.”

“Acho que, regra geral, está bastante completo.”

“No meu caso, julgo que o curso apresenta um bom paralelismo entre a teoria e a prática para o exercício do jornalismo.”

“Não mudaria assim tanto. Temos os melhores professores e nem sinto que seja pouco prático (...)”

Entre os que fariam mudanças, se pudessem, é saliente, como esperávamos, o apelo a uma maior vertente prática e uma relação mais clara das UC com o Jornalismo e de recentramento de algumas disciplinas:

“Há unidades curriculares que não são muito importantes para o Jornalismo. Aumentaria as horas práticas das aulas.”

“A prática é o melhor para o estudo do Jornalismo.”

“Inclusão de mais aulas práticas e talvez de cadeiras apenas direccionadas para o trabalho de campo.”

“Deixaria de lado unidades curriculares que não tem que ver com os cursos de jornalismo.”

“Excesso de teoria. Precisamos de mais prática.”

“Mais prática e, sobretudo, maior especialização (...)”

“Retiraria disciplinas como Introdução ao Direito, mas deixaria Direito da Comunicação Social, pois temos de estar informados sobre a legislação da Comunicação Social.”

“Há cadeiras com razão de ser, mas existem outras que se encontram no mínimo descontextualizadas.”

Há já uma referência específica às tecnologias:

“ (...) gostava que fosse possível uma maior adequação do curso às novas tecnologias, pois, em determinadas cadeiras, parece que estamos parados no tempo, pois a teoria que nos é dada não tem em conta essas mudanças.”

“Criaria um projecto de aplicação prática do jornalismo. Faria da aula uma redacção a produzir para várias plataformas. Os alunos de rádio alimentariam horas de emissão numa rádio. Os de TV alimentariam horas num canal de TV universitário. Os de Jornalismo escrito um jornal”

Encontramos uma outra lógica de resposta, já não tão centrada nos Planos de Estudo e nas opções curriculares, mas em questões relativas por exemplo ao ensino, avaliação e articulação entre UC e docentes:

“A maneira como certas disciplinas são leccionadas (mesmo sabendo que isso depende dos professores).”

“Mudaria a forma como a avaliação das disciplinas é feita. Em muitos casos há uma grande componente prática numa disciplina, que vale apenas 10% da nota. As disciplinas em que há demasiados trabalhos não deveriam ter exames, sobretudo se forem mais práticas que teóricas.”

“(…) eliminaria algumas disciplinas teóricas, em que se repetem conteúdos já leccionados.”

“Alguns professores”

Numa linha mais estratégica, é mencionada a relação com o mercado, também em relação à empregabilidade:

“Promoveria mais workshops e maior interactividade entre os jornalistas e os futuros jornalistas. As escolas superiores precisam de mostrar aos seus formandos a realidade que os espera. Não só de teoria se formam os profissionais.”

“Tentaria que a faculdade operasse mais contactos com os meios de comunicação social para que os alunos fossem contactando com as empresas ainda durante a formação. Penso que seria benéfico para a aprendizagem e que abriria horizontes.”

“Incluía no plano de estudos uma língua estrangeira, no mínimo. Facilitaria, por exemplo, a procura de emprego fora do país.”

E já se fazem sentir os “efeitos de Bolonha”:

“Mais tempo de formação, continuar a existir obrigatoriedade de entrega de monografia, abolição ou optativização de cadeiras de matemáticas ou sociologias.”

“ (..) Tentaria passar as disciplinas práticas para um ano.”

“Jamais teria passado o curso para 3 anos (...) ”

“Aumentaria os anos do curso, de modo a podermos ter uma formação mais aprofundada. Penso também ser errada a elevada quantidade de trabalhos que são pedidos, tendo em conta a falta de tempo e o facto de continuarmos a ter exames.”

“Penso que este curso é um dos melhores do país, senão o melhor. Se pudesse, não mudava o curso, mas sim Bolonha.”

Fica-nos, deste ponto sobre a qualidade da formação em Jornalismo, uma vez mais, a sensação de que retomamos temas já antes abordados: um clima cada vez mais favorável à formação académica, numa lógica complementar à “tarimba”; o constante apelo a mais “prática”, ainda que essa componente tenha tido crescimento nos Planos de Estudo; ou ainda a relação com o mercado. Acima de tudo, uma ideia que nos parece promissora: a maioria dos participantes vai espontaneamente além do raciocínio dicotómico.

6.1.4 Digital e mudança: o que dizem os actores sobre os efeitos do digital e o seu lugar na formação em Jornalismo

A inquirição dos jornalistas portugueses sobre as mudanças suscitadas pela tecnologia é uma linha de análise já prosseguida por outros autores (Pinto, 2001; Pinto, 2005). Aqui dedicámos-lhe três questões: a primeira, inquirindo sobre as mudanças essenciais trazidas pela *internet* e pelos novos meios digitais para o Jornalismo e para o trabalho dos jornalistas (6); uma outra questionando se e de que forma poderá a formação acompanhar estas evoluções (7); e uma outra, dirigida apenas a estudantes e docentes, indagando sobre a estratégia de acompanhamento implementada pelos respectivos cursos.

Propositadamente, colocámos a primeira questão partindo do princípio de que houve mudanças, já que isso é tomado por nós como pressuposto. As respostas apontam muitas vezes uma dimensão “positiva” e uma “negativa”, ou seja há uma ponderação de potencialidades e riscos quando se aborda a questão. Isto apesar de este tipo de avaliação não ter sido solicitada ou sugerida. O quadro 6.7 organiza as respostas precisamente em torno dessas dimensões, sendo que incluímos na percepção positiva os casos em que não é feita uma valoração, mas apenas uma indicação (neutra).

Começamos por anotar um depoimento que relativiza a tecnologia: “A componente tecnológica constitui apenas a evolução das ferramentas de trabalho”. Quanto aos grandes tópicos que o Quadro ilustra, destacamos a questão da diluição das fronteiras, num sentido negativo e positivo: como uma “usurpação” do papel dos jornalistas; ou como uma maior proximidade com as audiências:

“ (...) maior participação dos ‘leigos’ (...)”

“Maior concorrência pelas audiências e maior concorrência com os jornalistas-cidadãos.”

Também o acesso a um maior volume de informação é problematizado em ambas as dimensões:

“Maior acesso à informação e maior risco de publicação de informação errada. Maior facilidade de plagiar.”

“Possibilitaram uma abertura extraordinária em termos de volume de informação. Permitem uma enorme economia de tempo e obrigam os profissionais a uma maior obrigatoriedade de adaptação aos novos media. Mas perdeu profundidade, e individualidade (...).”

Para os participantes, as alterações, positivas ou negativas, colocam-se a vários níveis do trabalho dos jornalistas: ao nível das técnicas de pesquisa e actualização; ao nível da verificação da informação; na recolha; na produção (formas de trabalhar, convergência e géneros); na difusão da informação; e, finalmente, no *feedback* do trabalho (a relação com o público). É um aspecto que destacámos no Capítulo 1, como um desafio e uma solução: a função de mediação dos jornalistas. Se, por um lado, é desafiada pela “concorrência” dos “leigos” e o acesso generalizado e directo a dados e informação, por outro lado pode ser a grande mais-valia que distinguirá os jornalistas dos restantes produtores e fornecedores de informação: o papel de seleccionador e fornecedor de sentido.

Tudo isto, exige que os profissionais acompanhem as mudanças:

“Penso que a mais importante é a obrigatoriedade de adquirir novas competências. O trabalho dos jornalistas foi bastante facilitado - novas formas de contactar, de receber informação, de rapidez. O saber fazer para a net é que é mais complicado.”

E, na linha do que temos vindo a defender, a par de autores como Jane Singer, o reforço da ética:

“E a questão da ética: O imediatismo da internet e novos meios digitais exigem mais do que nunca princípios éticos, auto-regulação/controllo.”

| Percepções positivas/neutras sobre os efeitos do digital | Percepções negativas sobre os efeitos do digital |
|---|--|
| <p>A Internet veio proporcionar aos jornalistas o acesso mais rápido a maior quantidade de informação e facilitou imenso a comunicação com pessoas e organizações.</p> <p>Transformação profunda dos públicos e dos conceitos tradicionais de "fontes", evolução marcada das condições económicas, sociais e culturais do trabalho jornalístico.</p> <p>Daquilo que já é visível salientaria o incremento da interactividade do processo comunicativo e a consequente alteração do estatuto da audiência, o aumento das competências multimédia dos jornalistas (...)</p> <p>Muitas. Tudo mudou com os novos media. Não só nos meios digitais como nos órgãos de comunicação clássicos que passaram a ter plataformas digitais onde trabalhar.</p> <p>Penso que os novos meios digitais vieram facilitar o trabalho dos jornalistas, porque é possível aceder, em tempo imediato, a toda a informação necessária.</p> <p>Obrigaram a uma maior interactividade com as audiências e permitem mais ferramentas para contar as histórias que constituem os conteúdos que eles produzem.</p> <p>De repente o mundo tornou-se uma "aldeia global" e acessível (para quem tem internet) numa fracção de minutos. A Internet tornou-se uma fonte de pesquisa inesgotável.</p> <p>Claramente a possibilidade de integração de vídeo, som e gráficos no sistema de armazenamento e "manipulação" dos conteúdos informativos.</p> <p>Além disso surgiu uma nova geração de jornalistas e uma nova forma de fazer jornalismo.</p> <p>A necessidade de o jornalista saber trabalhar em várias plataformas: texto escrito, voz, imagem. O jornalista, hoje, é "multimédia".</p> <p>Maior velocidade na produção de informação; recomposições nos géneros e nos suportes jornalísticos; novas escritas e novos registos narrativos; novos trabalhos com imagem, infografias...Acesso mais alargado a fontes de informação, maior capacidade de pesquisa (...)</p> | <p>Resume-se a uma palavra: velocidade, e a uma consequência: o perigo da perda da capacidade mediadora.</p> <p>Trouxeram a necessidade de lidar com um conjunto de informações massivas, maior dificuldade em avaliar a informação.</p> <p>Por outro penso que aumentou a competitividade na medida em que facilitou. Logo o jornalista tem de mostrar que é diferente e melhor. Tem de se afirmar no meio em que trabalha.</p> <p>Dispersão, desvalorização do saber e até alguma descredibilização do jornalismo...ao contrário do que se diz nem todos são jornalistas.</p> <p>Tornaram mais complexo o exercício da profissão, porque há mais informação a circular e porque cada um de nós assume agora a terrível pretensão de ser um jornalista.</p> <p>O jornalista tem mais fontes de informação mas tem de ser mais selectivo nesta procura. Os novos media são também uma forma da notícia chegar mais rápido e a mais gente, mas impõem preparação e cautela para não falharem os princípios básicos quando se busca a necessidade de ser o primeiro a dar a notícia.</p> <p>A internet fez com que a informação chegasse mais rápido - aos jornalistas e ao grande público. Penso que fez crescer a questão concorrencial, logo, acelerar o jornalismo, que já de si era rápido e imediato. Nesta nova Era da internet, o objectivo é ser o primeiro, com todas as vantagens e desvantagens que isso acarreta. As vantagens são óbvias. As desvantagens são, por exemplo, haver menos tempo para pensar, ponderar, maturar a informação!</p> <p>A Internet tirou dos media o poder de mediação das notícias e entregou aos cidadãos essa função.</p> <p>Mais informação (fontes), mais pressão (dos poderes e das agências com a "papinha feita", mais preguiça, mais dispersão e menos selecção.</p> <p>Uma facilidade de acesso à notícia impensável há alguns anos. O trabalho fica facilitado, mas esse facilitismo também é mau para a investigação. Apesar de todas as vantagens da Internet e meios digitais, a investigação parece-me agora mais precária.</p> <p>Duas alterações essenciais, uma positiva e a outra negativa: tornaram tudo mais fácil (é o aspecto positivo) e tornaram tudo demasiado fácil (é o aspecto negativo). O problema reside no facto de se poder criar a ilusão de que bastam dois cliques e já está.</p> |

Quadro 6. 7 Ilustração das percepções (positiva/negativa) sobre os efeitos do digital na profissão

Finalmente, nas respostas destes participantes, fomos encontrar uma das problemáticas centrais desta tese, que é a de saber se as mudanças implicam uma mudança do paradigma de referência (com o inaugurar de uma “nova Era”) ou nesse paradigma:

“(…) o paradigma do jornalismo tradicional vê-se ameaçado e em risco de desaparecer.”

“Trouxeram uma nova forma de consumir informação, logo afectaram e mudaram profundamente a forma como se faz jornalismo. Mudou a forma como se obtém e trata a informação e como se apresenta o produto ao "consumidor". Criou-se a ilusão, a princípio, de que as pessoas poderiam aceder à mesma informação por si mesmas e que o trabalho dos jornalistas perderia relevância, mas está a perceber-se cada vez mais quão fundamental é o trabalho de tratamento e enquadramento da informação feito pelos profissionais. Os meios digitais trouxeram também novas linguagens ao jornalismo - a multimédia é um campo em franco crescimento e um dos terrenos mais interessantes no actual momento da profissão.”

“Mudança sobretudo nos formatos e na organização do tempo. Os princípios continuam a ser os mesmos. Quem sabe procurar e seleccionar informação, com formação específica para os novos formatos também conseguirá continuar a ser bom jornalista. Evidentemente que, tal como sempre aconteceu, uns com mais talento para uma áreas do que para outras.”

Sobre a possibilidade de a formação acompanhar essas mudanças e as formas através das quais o poderá fazer (questão 7), há (quase) consenso no “sim”, mas com condições e cautelas:

“As mudanças técnicas, sim. As restantes, duvido.”

“Deve acompanhar ensinando os novos jornalistas a utilizar essas ferramentas e advertindo-os para os perigos que elas também encerram, como seja a fiabilidade.”

“Certamente. Falando da parte positiva, mas também desses tais riscos ou desvantagens que a nova Era traz ao jornalismo. Deve haver disciplinas de jornalismo online em todos os cursos de Ciências da Comunicação e a promoção de vários fóruns de discussão sobre a temática.”

“Sim, sem descaracterizar os fundamentos da formação em jornalismo, adequar o mais possível às novas realidades.”

Aponta-se as vantagens desse acompanhamento, que permite aos estudantes serem mais competitivos no mercado de trabalho, mas também estarem mais alerta para esse novo mundo que traz alguns perigos e incertezas:

“Claro, os cursos têm que formar jornalistas para o contexto actual, para que saiam para o mercado bem preparados. Se a formação for acompanhando correctamente as necessidades da profissão, o formando sai para o mercado com uma grande vantagem em relação aos jornalistas mais antigos, dominando linguagens que se poderão revelar uma grande mais-valia para conseguir emprego.”

“Certamente que sim. Hoje é impossível falarmos de jornalismo sem levarmos em conta as inovações provocadas pelas mudanças de paradigmas causadas pela Internet. O ideal é mostrar aos estudantes de jornalismo que hoje em dia as mais diversas opiniões têm seu espaço de publicação e, por isso, é preciso ser ainda mais imparcial e zeloso com o que se veicula.”

“Sem dúvida. Os profissionais devem ter tempo para confirmar as informações e evitar publicar algo se não têm garantias que é informação verídica. Os órgãos de comunicação devem dar espaço à informação e aos jornalistas e as escolas de jornalismo devem fazer consciencializar os futuros profissionais da necessidade de garantirem que não se transformarão em "megafones" de alguém ou de algo.”

“É evidente. Se se passou a escrever num computador depois da máquina de escrever, o jornalismo deve acompanhar a evolução dos meios digitais. Saber o bom e o mau; o que pode ser notícia ou não; questionar as fontes neles contidos; etc...”

“Obviamente que um jornalista que chegue hoje a uma redacção sem dominar o mundo virtual não vai encontrar emprego. Cada vez mais terá de ser «multiplataformas».”

E não é esquecida a vantagem de uma cada vez maior aproximação à profissão e aos jornalistas:

“Obviamente que sim. Caso contrário, o ensino superior estaria desligado do mundo real. Uma forma de o fazer será a de convidar profissionais que estão no activo a leccionar uma parte dos módulos ou mesmo das unidades curriculares de cada curso.”

“Naturalmente que sim, de outra forma a formação desadequa-se ainda mais da realidade. De que forma? Anulando a separação clássica teoria\prática; provocando uma clara interacção de saberes;”

E, neste contexto, ressalva-se o papel da academia como local de reflexão sobre a qualidade das mudanças e a melhor forma de as abordar, como local de experimentação e crítica:

“Claro que sim. Embora estamos num cenário em contante mutação é de esperar que seja na academia que se testam e se questionam os desafios que colocam à profissão. Devem existir disciplinas técnicas, já que é de tecnologia que também falamos, mas igualmente disciplinas de análise das mais recentes tendências (...).”

“Deve acompanhar, mas com a precaução teórica de não querer andar depressa demais. A ansiedade de apanhar o comboio tecnológico pode ter consequências bem mais desastrosas do que a manutenção de um corpo teórico-empírico solidificado sobre conhecimentos estabelecidos. A Universidade deve continuar a preocupar-se mais com a produção de conhecimento do que com a velocidade intrínseca dos processos comunicativos, porque esta contém o gérmen da anulação de toda a reflexividade.”

“Sim, não pode deixar de o fazer... Formando, criticando, explorando, questionando... testando novas linguagens, ser um espaço de criação e exploração crítica (...)”

“Sim, estudando-as e treinando os formandos nessas novas dimensões da comunicação.”

Registámos igualmente uma referência directa à necessidade de aumentar os níveis de exigência – “Sim, com maior exigência no ensino e na avaliação.” – e um retorno à problemática do paradigma de referência para o exercício do Jornalismo:

“Claro, porque o jornalismo que se faz hoje e fará amanhã é, necessariamente, diferente. Quanto mais não seja, porque o paradigma é outro. Passámos de um jornalismo de alguns para muitos para um jornalismo de alguns-com-a-ajuda-de-muitos para muitos.”

E, finalmente, uma lógica de antecipação e não de reacção: “Não deve acompanhá-las, mas antecipá-las, para fornecer profissionais bem preparados para as necessidades e exigências de cada mercado. A formação deve ser tão flexível quanto o meio o é (...)”

Para procurar perceber melhor a adequação dos Planos de Estudos às novas tecnologias e tentar ir um pouco mais longe do que o acentuado crescimento de UC nesta área, que apurámos no Capítulo 5, incluiu-se uma questão em que se solicitava, a docentes e estudantes, que avaliassem “a estratégia de formação do seu curso em relação aos meios digitais”. Em termos gerais, optámos por organizar os depoimentos de acordo com duas dimensões de avaliação, as mais imediatas: uma avaliação positiva e uma negativa. Acabámos por substituir a avaliação negativa pela expressão “cautelosa”, que define melhor a natureza dos depoimentos. Não se trata aqui de procurar aferir se há mais respondentes favoráveis ou cautelosos, mas antes de perceber os argumentos e as estratégias que apontam. O Quadro 6.8 ilustra essas posições.

| Avaliação positiva da estratégia para o digital | Avaliação “cautelosa” da estratégia para o digital |
|---|--|
| Equilibrada. A desactualização é uma constante, mas não pode sacrificar-se a componente contextual (teórica) a uma permanente actualização. | Pertinente mas insuficiente. |
| Tem procurado dar resposta a esse desafio. | Acho que há trabalho a fazer a montante da técnica, que falta fazer na minha e em todas as faculdades. (...) só depois vem a acção técnica. Infelizmente parece-me que estamos a apressar o passo (...) |
| Estamos bem equipados e temos já cadeiras muito importantes, quer teórico-práticas quer práticas e mesmo de prática laboratorial. Estamos no bom caminho. | A dificuldade está em ir mais além da mera capacitação de manipulação tecnológica. O curso dá boa formação na capacidade de usar ferramentas, mas é necessário não nos iludirmos que isso faz um bom jornalista. |
| O curso tem uma vertente tecnológica muito boa. | Tem que ser melhorada em quantidade e qualidade. |
| Procura acompanhar os desafios lançados por esses novos meios. | De facto o curso tem ateliers, mas são poucos e desprovidos de meios tecnológicos. |
| A existência de um vertente de especialização nesse domínio coloca o curso (...) na vanguarda das estratégias de formação. | Há professores que se esforçam por nos aproximar, mas deveria ser feito algo mais específico. |
| Além da oferta já direccionada nesse sentido, há professores de outras disciplinas que também nos alertam e preparam para os novos meios digitais. | Penso que ao nível de equipamentos recentes não temos as melhores condições. |
| Avalio positivamente e posso afirmar alguma surpresa pela forma como estes têm sido inseridos nos métodos de estudo e ensino. | A adaptação do curso aos novos meios é lenta, face à rapidez com que evolui este mundo. |
| | (...) mais poderia ser feito, nomeadamente na formação dos docentes” |

Quadro 6. 8 Ilustração das percepções de docentes e estudantes sobre a estratégia dos cursos para a integração do digital

Há poucas, mas algumas, as referências à “estratégia”, para além da simples avaliação: área de especialização; unidades curriculares específicas e promoção de um “ambiente digital”. Foi este o depoimento que mais claramente se refere a essa noção:

“Tem dado saltos qualitativos importantes mas precisa de uma estratégia de médio e longo prazo, investir de uma forma constante nos meios tecnológicos, curriculares e formativos com profundos graus de exigência no meio escolar.”

São apontadas condições essenciais, para lá de um bom plano, como a existência de recursos técnicos e uma boa formação dos docentes na área, para além da sua “propensão” para as tecnologias. E pode haver visões diferentes sobre o digital e Bolonha:

“O cursos tem uma formação mais prática desde a entrada de Bolonha e acho que é vantajoso. Uma vez que fazemos mais trabalhos de campo, temos mais contactos com os equipamentos (...) ”

“Com o novo acordo do Processo de Bolonha a formação relativa aos meios digitais foi descurada.”

Embora o tom geral seja positivo, ou pelo menos deixando transparecer a noção de que tem havido um caminho no sentido de melhorar a formação nesta área, há alguns depoimentos mais negativos, em jeito de desabafo:

“Seria preciso conhecê-la (...)”

“Muito fraca (...) ”

“Demissionária. Dissuasora dos docentes que pretendem desenvolvê-la.”

“Boa pergunta. Há uma estratégia? Resume-se à existência de um Atelier de Ciberjornalismo.”

Ou seja, há uma clara noção de que há mudanças a ocorrer na profissão, fruto do impacto das novas tecnologias. Ocorrem aos vários níveis da produção e das rotinas dos jornalistas, mas também a níveis mais profundos, como os da sua relação com o público e do seu papel de mediação. É importante que os cursos superiores acompanhem estas evoluções, mas como um duplo papel: proporcionar aos alunos formação em meios digitais e multimédia, mas alertá-los para as novas dificuldades. Um outro papel para o Ensino Superior é o da reflexão sobre as mudanças. No que toca ao que efectivamente tem sido feito pelos cursos para fazer este acompanhamento, reconhece-se um esforço nesse sentido, mas um caminho ainda por fazer.

6.1.5 Bolonha e mudança: vantagens e desvantagens da adequação dos planos de estudo

Como tivemos oportunidade de assinalar, é ainda muito cedo para aferir as mudanças introduzidas por Bolonha, o que limita as percepções de docentes e estudantes sobre esta matéria. Mais ainda, neste cenário seria abusivo procurar atribuir-lhe o valor de variável explicativa, ou pelo menos de principal ou única, das alterações curriculares que aferimos no Capítulo 5. Há, aliás, quem o afirme:

“Ainda é cedo para fazer uma avaliação rigorosa. É necessário tempo e distanciamento para se poder verificar com clareza e avaliar vantagens e desvantagens.”

Por isso mesmo, não procurámos analisar as respostas às questões sobre as “vantagens e “desvantagens deste processo de reestruturação para o ensino do Jornalismo”, procurando aferir se há mais vantagens ou desvantagens. Interessa-nos mais perceber que tipo de fenómenos ou características são apontados, quando se faz essa avaliação. O Quadro 6.9 ilustra essas posições. As respostas tendem a referir-se ao processo em geral e não ao caso específico do ensino do Jornalismo, que é compreensível, já foi um fenómeno comum a todo o Ensino Superior. Há alguns casos em que há essa aproximação ao Jornalismo, até em termos comparativos:

“Para o ensino específico do jornalismo, nenhuma vantagem.”

Apontando os principais aspectos que emergem das respostas, diríamos que são, em termos positivos, a associação de Bolonha a uma valorização da componente prática e, a título negativo, a redução do número de anos dos cursos, mas que também é apontada como uma vantagem:

“Um curso condensado possibilita aos alunos uma entrada menos tardia no mercado de trabalho (ganhando mais experiência profissional mais cedo), ao mesmo tempo que lhes transmite a preparação adequada.”

Como se percebe pela ilustração do Quadro, os aspectos mencionados são de diversa ordem: há quem se foque nas alterações curriculares estruturais (número de anos, semestralização), em alterações ao nível das componentes do *curriculum* (valorização da prática); no próprio processo de ensino/aprendizagem (maior autonomia para os alunos; maior volume de trabalho; mais proximidade entre alunos e docentes); ou ainda numa dimensão consequencial (aumento do desemprego; desvalorização das licenciaturas).

| Vantagens da adequação a Bolonha | Desvantagens da adequação a Bolonha |
|---|---|
| Melhor separação de conteúdos, maior peso relativo das disciplinas de atelier. | Curso muito curto, com sacrifício de um acompanhamento mais prolongado da componente prática, bem como de algumas componentes teóricas. |
| (...) obrigou ou permitiu a recentralização dos programas curriculares em áreas que mais se centram no essencial para a formação específica (...) | (...) lança profissionais mais "imaturos" no mercado do trabalho (...) |
| (...) uma maior flexibilidade nos desenhos dos percursos curriculares dos estudantes, que podem escolher e aprofundar. Maior circulação, poder fazer formações combinadas. Seria bom que houvesse mais pós-graduações especializadas (...) | As mesmas que trouxe para os outros cursos: menor carga de formação, maior facilitismo na avaliação, menor exigência. |
| O processo de ensino-aprendizagem alterou modelos de comportamento dentro e fora de aula. Uma maior aproximação aluno/professor que permite uma transmissão directa dos conhecimentos e boas práticas. | Só trouxe desvantagens porque foram perdidas horas de leccionação que não podem ser colmatadas pelo trabalho individual dos estudantes. |
| Neste momento não vejo nenhuma desvantagem evidente. A grande vantagem foi sem dúvida a aposta numa vertente mais prática, mais saber fazer o que, nesta área, é absolutamente fundamental. | O processo de reestruturação implicou um enorme esforço no sentido de distinguir o que é essencial do que é acessório. O problema é que muitas das disciplinas que tiveram que ser consideradas acessórias eram, na verdade, essenciais. |
| (...) mais aquisição individualizada de conhecimentos e competências, mais aplicação de conhecimentos, mais trabalho individual, mais orientação tutorial, mais responsabilidade do aluno (...) | O esforço de standardização e codificação de todas as operações académicas nem sempre tem em conta os objectivos das matérias em questões, cria frequentes constrangimentos burocráticos e põem em boa medida em causa os próprios fundamentos da ideia (...) |
| A incorporação da dimensão da orientação tutorial que força os docentes a introduzirem uma vertente prática na leccionação, bem como a actualização constante dos conteúdos e métodos de ensino que redundam num acompanhamento mais personalizado e de proximidade (...) | (...) trouxe mais desvantagens do que vantagens. O fim do estágio curricular obrigatório é a pior das mudanças. Deixar ao aluno a obrigação de procurar um posto de trabalho sem envolvimento do estabelecimento de ensino é bárbaro. |
| Por um lado, penso que as vantagens se prendem com o aumento de unidades curriculares mais direccionadas para o jornalismo e com uma vertente mais prática. | A principal desvantagem é a meu ver a redução dos cursos. Falta de crivo crítico, maturidade de juízo (...) |
| (...) a reestruturação do curso de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e o facto de dar uma maior liberdade de escolha aos alunos relativamente às áreas da Comunicação Social (...) | A quantidade de trabalhos é tanta que o ensino fora da sala de que Bolonha tanto fala é impossível. |
| (...) proporciona e obriga os alunos a uma procura exaustiva da matéria, trabalhando mais em casa e fora das aulas. | Menor investimento no ensino e transmissão de conhecimentos, em favor do conceito de aluno quase autodidacta (...) |
| Trabalhos práticos que ensinam mais que muita teoria (...) | Pouca coordenação entre disciplinas (...) |
| A deslocação para países da União Europeia (...) | O valor da licenciatura é alterado, tem menos valor, o que leva ao investimento em mestrados mais dispendiosos. |
| Ritmo de trabalho mais exigente (...) | Folha de presenças: cabe a cada um ter responsabilidade e as suas escolhas e ter as respectivas consequências. |
| | Cadeiras ou unidades curriculares que deviam ser de um ano e que são semestrais (...) |
| | Cada vez mais desemprego na área do Jornalismo (...) |

Quadro 6. 9 Ilustração das percepções sobre as vantagens e desvantagens da adequação dos Planos de Estudo à Declaração de Bolonha

Embora não tenhamos por objectivo classificar a opinião como sendo tendencialmente mais favorável ou mais desfavorável, registamos alguns depoimentos mais incisivos:

“Vantagens: nenhuma?”

“Não considero que a Declaração de Bolonha tenha trazido vantagens para o ensino do Jornalismo.”

“Não conheço nenhuma.”

“A carga de trabalhos que agora temos de entregar ao mesmo tempo pode ser facilmente rotulada de “aumento da componente prática do curso”, mas é, no fundo, a garantia de um atestado de burrice aos alunos, que fazem o trabalho à pressa e nada aprendem com isso.”

Como referimos, o objectivo da análise que desenvolvemos neste Capítulo não foi o de extrapolar os resultados ou tendências aqui apuradas para os jornalistas, docentes e estudantes a nível nacional. Tratou-se de uma amostragem não-probabilística, o que invalida qualquer tipo de generalização. Procurou-se cruzar as vertentes quantitativa e qualitativa da análise de conteúdo e interessou-nos, acima de tudo, testar uma linha de investigação de acreditamos ser válida (sobre as percepções) e perceber o sentir dos actores sobre as problemáticas focadas.

Por esse motivo, em diversas situações evitámos uma lógica mais quantitativa, reservando-a apenas para situações em que era efectivamente decisiva, o que significa que a selecção das expressões para ilustrar os resultados e as interpretações não obedeceu necessariamente a um critério de representatividade numérica: em muitas situações o critério foi mesmo o da sua singularidade ou novidade. Também intencionalmente, não identificámos os depoimentos a partir do perfil dos participantes, precisamente porque não era objectivo neste momento avaliar ou realçar diferenças a esse nível (não estava, de resto, previsto nas hipóteses). Fizemo-lo, mas apenas quando era informação muito relevante.

Por esse motivo, gostaríamos de, no futuro, aprofundar estes temas, a partir das seguintes linhas de análise:

- explorar melhor as diferenças entre os diversos perfis (estudantes, jornalistas e docentes) e entre as características demográficas (mais novos/mais velhos; posição na carreira; UC que ensinam), o que nos permitiria ir mais longe em termos da interpretação da intencionalidade dos participantes;

- aprofundar o tratamento das características apontadas na questão 3, nomeadamente considerando-as todas e não apenas as mais citadas, procurando perceber até que ponto se alteram os resultados;
- fazer entrevistas centradas com alguns dos respondentes, confrontando-os inclusivamente com os resultados desta investigação, com o objectivo de perceber como os interpretam.

Passemos, então, ao último ponto desta secção, no qual retomaremos as hipóteses que guiaram o trabalho desenvolvido em toda a Parte II da tese, para percebermos até que ponto e em que termos foram sentidas as mudanças na profissão e na formação.

6.2 A mudança que (não) foi sentida, num último olhar sobre as Hipóteses

Tal como previsto, vamos agora revisitar as hipóteses/proposições, no ponto em que as deixámos, no final do Capítulo 5, para verificar até que ponto as percepções dos estudantes jornalistas e docentes vão ao encontro do que foi deduzido do enquadramento teórico e parcialmente “confirmado” pela análise da oferta de formação em Jornalismo.

H1: *As mudanças que têm ocorrido no Jornalismo não provocaram uma mudança de paradigma, mas antes no paradigma tomado por referência para o exercício da profissão, pelo que as transformações podem e devem ser integradas e reflectidas na formação em Jornalismo, mas mantendo-se os valores essenciais da profissão.*

Como foi referido, trabalho produzido no Capítulo 5 não avançava informação particularmente direccionada para a aferição desta hipótese, mas tomando as alterações na formação como um indicador do que se passa no Jornalismo, assumimos uma tendência para a sua confirmação: identificou-se um crescimento de UC de meios digitais e tecnologia, mas que não estaria a ser feito à custa das UC de Jornalismo (que crescem) ou das componentes das Ciências Sociais e Humanidades e de Ciências da Comunicação.

A partir do que aferimos das percepções dos actores da formação, tendemos a reafirmar a orientação da hipótese, agora com informação mais concreta: tal como foi possível perceber a partir dos dados recolhidos e analisados, os actores reconhecem a existência de mudanças profundas, provocadas pelas novas tecnologias, mas continuam a sustentar os valores tradicionais associados ao Jornalismo e

plasmados na ideologia profissional dos jornalistas: as noções de “objectividade” e “serviço público” associadas ao chamado “paradigma normativo”.

H2: *Não há relação entre modelos de (qualidade) formação vigentes e modelos de qualidade em Jornalismo. Ou seja, diferentes modelos de formação vigentes não decorrem necessariamente de diferentes entendimentos sobre o papel do jornalismo e a qualidade do seu exercício (o paradigma de referência é, invariavelmente, o mesmo: o normativo).* O que poderá explicar as diferenças são questões institucionais (pertença a determinadas escolas), a “tradição” (cursos de comunicação) e os recursos disponíveis (financeiros e humanos). Da mesma forma, diferentes modelos de formação não significam necessariamente diferentes entendimentos sobre a melhor forma de ensinar jornalismo. Assim, não esperávamos encontrar diferenças substanciais entre o ensino de Jornalismo nas Universidades e nos Politécnicos, apesar de os seus objectivos em termos de formação serem distintos (o que está, aliás, legalmente consagrado).

Embora sem acesso ao instrumento que melhor permitiria aferir esta hipótese (uma Declaração de Missão ou de Princípios, no espírito de um documento que explicitasse claramente a visão que cada instituição tem do jornalismo), foi possível perceber, ao nível da análise do Capítulo 5, que poderia haver algumas diferenças entre o ensino universitário e politécnico, a partir de verificação de algumas tendências (o decréscimo dos estágios profissionais na universidade e mais UC de Produção Jornalística no politécnico) que colocariam os cursos do politécnico mais próximos da indústria. A diferença mais notória seria, efectivamente, a relação com a investigação, própria do ensino universitário. Considerou-se ainda que seria pouco consistente invocar diferenças entre os cursos de Jornalismo e de Ciências da Comunicação com especialização em Jornalismo, visto que os primeiros são em muito pouco número.

Uma vez mais, com o contributo das percepções recolhidas e interpretadas neste Capítulo, ganha consistência a ideia de que a qualidade em Jornalismo é vista de uma forma quase unânime e condizente com a visão do modelo de “serviço público” (Capítulo 2) e do “paradigma normativo”. Isto é um fenómeno transversal, não se encontrando diferenças significativas por actores (estudantes, jornalistas e docentes), em função do tipo de ensino (universitário e politécnico) ou entre os participantes de cursos de Jornalismo e Ciências da Comunicação (com a ressalva de que os primeiros eram em muito menor número). A existirem formas diferentes de conceber a formação em Jornalismo

(uma mais voltada para a investigação e reflexão e outra mais voltada para a indústria), não decorrem de diferentes entendimentos sobre o Jornalismo, já que esse tende a reunir unanimidade: é um “espelho” e uma “missão”, com “objectividade” e “ao serviço do público”.

H3: *No que toca ao digital, supomos que haverá um crescimento do número de unidades curriculares associadas às novas tecnologias, mas que isso não implica que resultem de uma estratégia clara e pensada para a introdução do digital nos curricula.*

À luz do que foi aferido no Capítulo 5, verificava-se o que tinha sido avançado, no sentido em que era claro o aumento das UC de meios digitais e tecnológicas, mas não havia dados suficientes para aferir a estratégia de convergência adoptada, tal como identificada por Cochie (2008) (Capítulo 3): não é feita qualquer alteração aos Planos de Estudo; podem ser acrescentadas UC de componente digital e multimédia; e, numa lógica mais profunda, pode haver uma alteração profunda da filosofia e estrutura do curso. Por isso, afirmámos com segurança que tinham efectivamente ocorrido mudanças e que implicaram um aumento deste tipo de UC, mas não pudemos aferir as alterações na estratégia do curso.

Neste momento, estamos em condições de avançar um pouco mais, ainda que com prudência, visto que, como referimos, os respondentes tenderam a enunciar a questão sem recorrer a uma avaliação da “estratégia” propriamente dita, mas destacando um percurso que tem sido feito e deverá continuar a fazer-se. Também relativamente a Bolonha como um momento para esta reorganização, continuamos a manifestar as mesmas reservas: é cedo para perceber e, para além disso, as novas tecnologias não são dos aspectos mais citados. O que é um facto é que os participantes tendem a relativizar o valor da “técnica”, no sentido em que, embora considerem positivo o crescimento de UC na área dos meios digitais, acreditam que este aumento deve ser feito em nome de um melhor entendimento dos processos que estão subjacentes às mudanças. Defendem a introdução de um posicionamento crítico e reflexivo na formação.

Levando em conta tudo o que foi apurado, parece-nos poder dizer que, efectivamente, foram sentidas mudanças na profissão e na formação. Essas mudanças são vistas umas como positivas, outras como negativas e, não raras vezes, com consequências de ambas as naturezas. E como inevitáveis. E todos parecem estar atentos a essas transformações – investigadores, académicos, estudantes e jornalistas -, ainda que nem todos concordem sobre a forma como devem ser valorizadas ou como devem ser

reflectidas na formação. Fica a ideia de que há um caminho a fazer no sentido de compreender melhor as alterações que estão e continuarão a ocorrer, mas que é um percurso que deverá ser feito com prudência e espírito crítico, em particular ao nível do que é ensinado e na forma como é transmitido.

Encerramos assim as considerações relativamente à investigação sobre o caso português, na sua relação com as problemáticas que conduziram esta dissertação, que ocupou a segunda Parte deste trabalho. Segue-se um Capítulo final, em jeito de Conclusão.

Terminamos, revisitando uma ideia que fomos defendendo ao longo da dissertação e que lhe é transversal: a de que a grande mudança coloca-se na relação com os cidadãos. Logo, esta dimensão tem de ser equacionada, quando se pensa a formação em Jornalismo:

“É importante que, neste processo, não percamos de vista que se o jornalismo é contextual e profundamente entretecido na malha social e política de cada sociedade, o mesmo vale para a educação. A implementação do processo da declaração de Bolonha é um bom exemplo dessa natureza contextual. Mas esta dimensão contextual não contradiz a existência de valores, modelos e aspectos comuns relevantes que emergem da experiência. A tecnologia digital, os novos actores do campo jornalístico, os novos tipos de aprendizagem associados ao digital e ao multimédia e as velhas e, contudo, sempre novas questões éticas e deontológicas tornam urgente repensar sobre o jornalismo e, necessariamente, sobre a formação em jornalismo. Um maior envolvimento dos cidadãos, a diferentes níveis, no processo de produção de notícias e na liderança de novas propostas cria desafios às organizações de formação. Obrigando-as a repensar a sua oferta e a assumir novas responsabilidades na capacitação de novos actores”

(Pinto & Marinho, 2009).

Notas Conclusivas |

O “velho novo” futuro da formação em Jornalismo: lugar de contradições, desafios e mudanças

“Não é provável que venha a mudar o papel fundamental dos jornalistas e da organização noticiosa de fornecer aos cidadãos uma representação das pessoas e dos acontecimentos que seja precisa e esclarecida. E, embora a tecnologia e as forças do mercado possam formatar a maneira como as notícias são distribuídas e consumidas – nem sempre para o benefício da sociedade –, será sempre deixado aos jornalistas profissionais e dedicados determinar a qualidade daquilo que é criado e a forma como vai ao encontro das necessidades dos cidadãos numa democracia” (Carey & Maynard, 2005: 431).

O plano de trabalhos que escolhemos para esta dissertação era uma agenda complexa e vasta. Sabemo-lo. Não foi assim por opção de partida, mas porque os temas o foram exigindo. Admitimos que, por esse motivo, se correria o risco de alguma dispersão, o que procurámos evitar tomando como guias um conjunto de questões de partida e de hipóteses. Em função desses fios condutores, fomos, ao longo da dissertação, apresentando e discutindo resultados e avançando conclusões parcelares. É um caminho já feito, ao qual não vamos agora regressar, pelo menos da mesma forma.

Reservámos, por isso, o último Capítulo desta tese para nos darmos a liberdade de sair um pouco da lógica hipotético-dedutiva que a orientou - ainda que temperada com outras incursões metodológicas -, que não desejamos que funcione como uma limitação, mas como um ponto de partida para outras reflexões. Dentro desta relativa liberdade que agora nos concedemos, vamos, num tom mais pessoal, realçar o que consideramos serem as ideias centrais com que deixamos este percurso e assinalar

alguns caminhos para o futuro. Fá-lo-emos em três momentos: situando o Jornalismo e a formação numa encruzilhada; argumentando que alguns caminhos dessa encruzilhada são conhecidos e seguros e outros, ainda que mais desafiantes, são trilháveis; e deixando algumas ideias sobre a forma de conhecermos melhor essas e outras rotas. Assumimos, logo no início da dissertação, a impossibilidade de separar a cidadã da investigadora, pelo menos do ponto de vista das crenças e dos valores, que também enformam o nosso trabalho do ponto de vista dos seus pressupostos e do que consideramos pertinente como objecto de investigação. Por isso mesmo, recorremos ao Método, uma forma de garantir o necessário distanciamento, mas voltamos agora àquilo que nos fez mover. E, por isso, a partir deste momento, vamos usar a primeira pessoa do singular: eu.

Uma encruzilhada: mudanças no Jornalismo e mudanças na Formação

Existe uma colecção nos EUA intitulada “*The Institutions of American Democracy*”. Nessa colecção, há um livro sobre “*The Judicial Branch*”, “*The Executive Branch*”, “*The Legislative Branch*”, “*The Public Schools*” e... “*The Press*” (Overholser & Jamieson, 2005). Se pensarmos nisto, está aqui bem patente a ideia de que o Jornalismo é, de facto, uma profissão muito relevante. Para mim, é até especial. É, realmente, a forma que temos de reunir informação para tomar decisões: não só em quem votar, mas o que pensar sobre as coisas. E, por isso, tem de ser exercida por pessoas capazes: técnica e eticamente. E dizer que estas pessoas têm de receber formação de qualidade para bem exercer a sua “missão” não é colocar-lhes limites: é valorizá-las.

Por isso, estabeleci como pressuposto a relação entre a formação e o exercício da profissão e ressalvei que não queria tratar o acesso à profissão. Mas, como foi ficando claro ao longo do trabalho, tornou-se difícil escapar a esta questão logo do ponto de vista da discussão teórica, o que acabou por ditar que lhe fosse dado relevo no estudo empírico. É, realmente, um tópico recorrente, particularmente no caso português, o que faz com que não possa deixar de olhar para ele.

Admito que seja discutível o tipo de formação, mas não a necessidade de formação. E, confesso, sinto cada vez mais dificuldade em aceitar alguns dos argumentos que são apresentados para manter o acesso à profissão livre, sem obrigatoriedade de formação no Ensino Superior. Admito que a questão

seja discutível, mas sinto necessidade de ouvir outros argumentos. É preciso que quem defende que não seja preciso um curso coloque a discussão noutros termos. Vejamos.

Quanto ao argumento em torno da “liberdade da expressão”, parece-me que se trata de um direito dos cidadãos e não dos jornalistas. Tal como o direito a serem informados: os cidadãos. O que decorre deste último é a “obrigação” e a liberdade de informar, atribuída aos jornalistas por delegação e tributária em muitos países, e em Portugal também, de um conjunto de direitos e garantias particulares. Ora, não terá a mesma sociedade, que oferece estas garantias e este voto de confiança fundamental, direito, ela também, a ter algum tipo de garantia mínima de que a “missão” está bem entregue? E essa garantia mínima não poderá ou deverá passar por formação ao nível do Ensino Superior? Se não, então que garantia pode ser essa, que não passe pela fé?

Quanto ao argumento a favor de uma “profissão aberta” e da “diversidade”, parece-me que também perde força. O acesso ao Ensino Superior generalizou-se em todas as áreas do conhecimento e, quanto aos cursos de Comunicação e de Jornalismo, os dados recolhidos são esclarecedores: são claramente de banda larga, fortemente ancorados nas Ciências Sociais e Humanas. E aqui temos a imprescindível diversidade de pontos de vista.

O argumento de que o jornalista faz-se no terreno e na “tarimba” é absolutamente verdadeiro, mas não é típico do Jornalismo. O mesmo pode ser dito de qualquer outra profissão: os professores fazem-se nas salas de aula; os cabeleireiros a cortar cabelos; os médicos a consultarem; os carpinteiros a trabalharem a madeira. Da mesma forma, nem um diploma, nem uma carteira profissional são garantia de que estamos perante um bom profissional. Tal como acontece em qualquer outra profissão. Mas certamente que todos, incluindo os jornalistas, queremos ser consultados por um médico, certificado com um curso. Porque o que está em jogo nesse caso é uma grande responsabilidade. Tal como acontece com trabalho dos jornalistas.

E se um curso não dá garantias de um exercício profissional com qualidade, outra verdade que não é típica do Jornalismo, o mesmo se pode dizer de uma Carteira Profissional: os exemplos existem em ambos os casos. Apenas habilitam. Ou, de outro ponto de vista: pelo menos, habilitam. Ou seja, não se pode manter uma argumentação que quer colher o melhor de dois mundos: por um lado, o reconhecimento social da importância do Jornalismo; por outro lado, o total controlo do acesso à profissão, limitando-o à concessão da Carteira.

Quer isto dizer que não houve e há profissionais brilhantes, sem qualquer tipo de formação superior? Claro que sim. E todos com longas carreiras. Encontramos essa mesma circunstância em outros casos, em que indivíduos exercem profissões sem habilitação com grande capacidade. E, quando descobertos, todos são notícia e são penalizados. Esses jornalistas competentes fizeram-se num tempo em que não havia a mesma facilidade de acesso ao Ensino Superior; em que não havia cursos de Jornalismo (houvesse e certamente tê-los-iam frequentado...); havia tempo para aprender nas redacções; e quando os erros cometidos não eram amplificados como hoje acontece, ao ponto de rapidamente chegarem a um elevadíssimo número de pessoas e de poderem marcar a carreira de um jornalista para sempre, porque nunca mais desaparecem; num tempo que as próprias sociedades, para quem os jornalistas trabalham, e que, por isso mesmo, têm de compreender, não se tinham complexificado ao nível que hoje lhes conhecemos. E é exactamente isso que defendo: os tempos mudaram muito e a formação e o acesso também terão de acompanhar essas mudanças. Foi o que procurei “provar” ao longo de toda a dissertação. A prática, de resto, fez o que não fez o Estatuto: as redacções estão povoadas de licenciados e as habilitações tendem a aumentar entre os jornalistas. E vem-me à memória uma expressão de Fernando Cascais, ainda que possa não ter sido formulada neste sentido:

“Uma classe profissional que não se sabe adaptar, actualizar e defender o seu Estatuto desqualifica-se perante as outras e a sociedade. Tanto pior se é uma profissão com responsabilidades sociais” (Cascais, 1998).

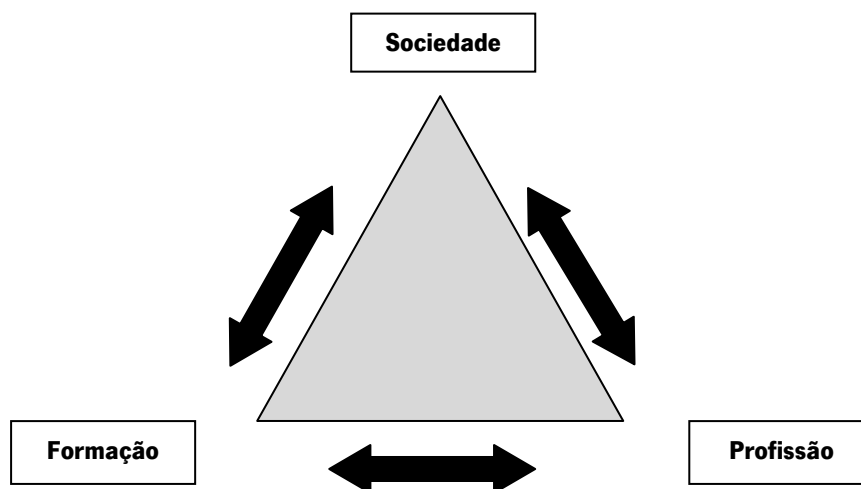
Mas não quero cristalizar o debate nesta questão, que parece ser cada vez mais irrelevante para todos. Na verdade, quer lhe chamemos o milagre da multiplicação (Rodrigues); um modismo (Cascais); um fenómeno *media chic* (Pinto & Sousa); a multiplicação de cursos de lápis e papel (Graça) ou uma moda (Nobre-Correia), a verdade é que a formação em Jornalismo instalou-se e em força no Ensino Superior. É a vertente mais relevante, pelo menos em termos quantitativos, é a maior “fornecedora” das redacções e, por isso, tem de ser bem pensada. E quanto ao acesso à profissão, deixo apenas a ideia de que os motivos de hoje para aumentar as habilitações são diferentes e que o assunto merece revisitação.

Temos então, o Jornalismo em mudança, com cada vez menos tempo para integrar essas transformações, muitas delas a decorrerem igualmente no campo mais vasto da Sociedade. A própria

Academia encontra-se em processo de reestruturação, ao nível do ensino (com Bolonha, mas não só) e ao nível da investigação. E não é raro ouvir docentes e investigadores (a quem é imputada a maior parte da fatia da formação inicial) referirem os mesmos desafios à ideologia da profissão que ouvimos aos jornalistas: também os investigadores/docentes se sentem numa posição de dupla lealdade, quando se vêem pressionados a investigar em áreas com aplicação mais imediata no mercado ou quando sentem o peso das taxas de sucesso do ensino; também vêem a sua autonomia ameaçada, pelos mesmos motivos, e vivem com a realidade do “*publish or perish*” impelidos a serem mais velozes a terem o seu trabalho escrutinado, também pelos jornalistas, como nunca antes tinha acontecido. E nas universidades sentiu-se igualmente a “vertigem” das novas tecnologias: na forma como se dá aulas; como se investiga; como se publica e como se comunica.

Vê-se, assim, a formação em Jornalismo pelo Ensino Superior numa encruzilhada: entre uma profissão (a de jornalista) que está a mudar, cujas mudanças é preciso acompanhar, para reflectir sobre elas e perceber qual a melhor maneira de as integrar; do outro lado, uma outra profissão (a de professor/formador), igualmente em mudança, e também atravessada por contradições; e, no outro vértice deste triângulo, a Sociedade. A Sociedade de que fazem parte os potenciais estudantes e famílias e os cidadãos em geral, ao serviço de quem querem estar o Jornalismo e a Formação em Jornalismo, e, ela própria, a viver processos de transformação tão ou mais vastos e profundos do que os sentidos pelos jornalistas, professores e estudantes.

Ora, num cenário destes, parece-me seguro afirmar que estes elementos não podem não dialogar. E não podem deixar de se levar em conta uns aos outros. Ora, introduzo aqui outra ideia recorrente a que me senti voltar em muitos momentos deste trabalho: a do debate em dicotomias. Defendo, por isso, que trabalhar nesta encruzilhada passa por passar a falar “em triângulo”, nos termos que acabei de descrever e vou agora explicitar.



Abordar a problemática do papel do Jornalismo e da Formação numa Sociedade em mudança passa, como ilustra a Figura, por uma conversação com base numa lógica de interacção entre precisamente esses elementos: a Profissão (Jornalismo), a Formação (que no caso português é maioritariamente representada pelo Ensino Superior) e a Sociedade. Do lado da Profissão coloco naturalmente os jornalistas (incluindo editores e outros com responsabilidades de gestão), mas também a própria indústria dos media que, neste sentido, pode ser entendida como o mercado. Do lado da Formação, coloco as instituições, os docentes, os estudantes, os gestores e os administradores das organizações. E do lado da Sociedade, os cidadãos, individuais ou em conjunto, entendidos como público ou audiência.

As mudanças que foram discutidas nesta tese, seja do ponto de vista teórico, seja a partir dos indicadores analisados e das percepções dos actores, implicam uma nova forma de equacionar as modalidades de relacionamento entre os vértices deste triângulo. São diversas por natureza e podem ou devem ser convocadas em diferentes momentos. Isto não implica que se esgotem as formas de relacionamento que já existem, mas apenas que se reavaliem algumas delas e se introduzam outras possibilidades. E velhas questões aqui abordadas como as da dupla lealdade do Jornalismo (Gans, 2004), entre a missão e a profissão remunerada, ou o facto de a formação ser uma “serva de dois senhores” (Skinner *et alii*, 2001), também entre a missão e indústria, não desaparecerão. Manter-se-ão velhas contradições e novas advirão, com toda a certeza. Trata-se aqui, antes, de reconhecer o que há

de novo nas mudanças que estão a ocorrer e admitir que parte das “soluções” também exigirá alguma renovação, ou pelo menos, um olhar para o que já existe com outros olhos.

E, assim, o papel da Formação e da investigação também pode passar por questionar a Profissão (e o Jornalismo), de diversas formas (aproximação, confronto) em diferentes momentos. Como foi possível perceber, há uma expectativa de que a Formação, e em particular nas universidades, se constitua como lugar de reflexão sobre as transformações que ocorrem. Que seja o lugar onde há o tempo que falta nas redacções para um olhar crítico; que seja um espaço de experimentação, inovação e erro e que esteja disponível para responder às perguntas da Profissão, com projectos de investigação direccionados para os problemas do Jornalismo, dos jornalistas e dos órgãos de comunicação.

A Profissão também pode pedir respostas à Formação: ensino de qualidade, resolução de problemas e abertura. Mas não basta defender ensino de qualidade (para um Jornalismo de qualidade). É preciso primeiro discutir que qualidade é essa ou, melhor ainda, de que se faz essa relação entre qualidade do Jornalismo e da Formação. Não basta criticar os cursos do Ensino Superior em Jornalismo e usar esse argumento para lhes imputar uma incapacidade para formar bons jornalistas (uma lógica muitas vezes alegada para defender as condições de acesso à profissão em Portugal). É preciso fundamentar essas críticas e apresentar projectos que permitam um contributo. Uma posição pró-activa da Profissão face à Formação seria muito bem-vinda, na perspectiva de que se está a cuidar de um bem comum e que interessa a ambas: o ensino e o exercício da profissão de jornalista. Ou seja, falo de um cenário em que a produção académica sobre o Jornalismo deve levar em conta a prática jornalística e pode/deve também influenciá-la: haverá momentos para tudo.

E, finalmente, a Sociedade, na sua relação com a Profissão e com a Formação. Existe, logo à partida, um “levar em conta” entre estes elementos, tratado como um pressuposto, como se foi percebendo ao longo da tese: tanto a Formação como a Profissão prestam um serviço à Sociedade, com o objectivo de melhorar a vida dos cidadãos. E, desempenhando o Jornalismo um papel tão crucial na vida das pessoas, não é de estranhar que a Sociedade se interesse pela forma como os jornalistas trabalham e aprendem, embora isto nem sempre aconteça.

Mas a questão que se coloca agora é de outra ordem: uma das mudanças mais profundas fomentadas pelos novos meios digitais implica um novo papel para a Sociedade, entenda-se os cidadãos. Nas palavras de um dos participantes na investigação, “passámos de um jornalismo de alguns para muitos para um jornalismo de alguns-com-a-ajuda-de-muitos para muitos”. Ganha assim outra visibilidade o

papel dos cidadãos, no sentido em que estes passam a estar mais próximos dos jornalistas, numa lógica que não se resume a um mero *feedback* ou comentário, mas como parte activa do processo de construção das notícias, algo que pode ser visto como uma ameaça ou como uma potencialidade. Cresce também a capacidade de escrutínio dos cidadãos em relação ao trabalho dos jornalistas, passando estes a ter acesso a uma vasta quantidade de informação em bruto (muitas vezes a mesma a que têm acesso os jornalistas).

Ora, transformações desta natureza implicam que se pensem novas modalidades de integração da Sociedade, no processo de produção jornalística e também na formação. Sendo inevitável esta relação, é importante que a Profissão encontre uma forma de integrar e ouvir os cidadãos, o que não implica colocar em causa a autonomia dos jornalistas. Do lado da Formação, interessam-me dois aspectos do problema: por um lado, a noção já várias vezes referida nesta tese, por via dos autores seleccionados e por via dos participantes do estudo empírico, de que a integração dos media digitais no ensino não passa só, ou sequer essencialmente, pela aprendizagem da técnica e das ferramentas, mas pela compreensão das implicações desta nova relação com os cidadãos, mediada pela tecnologia, para o Jornalismo, sem esquecer os efeitos do aumento exponencial da informação disponível, não filtrada. Por outro lado, num cenário desta natureza, em que cidadãos ganham acesso directo aos dados e surgem novos formatos no Jornalismo, torna-se cada vez mais relevante para as universidades, e para o Ensino em geral, abraçar a tarefa de formar os cidadãos para esta nova realidade. É, pois, crucial, que o “levar em conta” da Sociedade se estenda a estes novos domínios e que jornalistas e cidadãos possam contar com a Formação para ajudar a perceber esses caminhos.

E, acima de tudo, o que mais nos deve preocupar: os tempos mudaram. Muito. E os jornalistas são constantemente e publicamente desafiados a acompanhá-los e terão de o fazer, para se manterem relevantes:

“Parte da definição do profissionalismo é o acesso a um corpo secreto de conhecimento. Quando os jornalistas eram caçadores e recolectores de informação, a existência de um tal corpo de conhecimento era questionável. Mas na era do excesso de informação, eles tornaram-se processadores de informação. Em vez de simplesmente a distribuir, eles organizam-na, digerem-na, tornam-na atractiva e saborosa e guiam os utilizadores na compreensão dos pequenos subconjuntos do total de que eles precisam. Tal trabalho requer competências especiais. Se acrescentarmos a necessidade de perícia para os procedimentos à necessidade de compreensão substantiva, os requisitos de formação tornam-se repentinamente extremos. As escolas de jornalismo que oferecem cursos de certificação em serviço [*midcareer certification programs*] em campos

como o jornalismo económico ou o jornalismo de saúde são um sinal de que o mercado reconhece esta necessidade" (Marvin & Meyer, 2005:419.410).

Ora, é neste ponto que retorno à questão que motivou, desde o início, a minha pesquisa: dizer tudo o que acabei de dizer sobre as mudanças que têm ocorrido na forma como os jornalistas trabalham e sobre a necessidade de pensar novas modalidades para as acompanhar e integrar não implica necessariamente dizer que mudou o paradigma até aqui tido por referência para exercer o Jornalismo. Essa foi uma questão que considerei ser relevante perceber para compreender as mudanças e o papel que pode ser desempenhado pela formação. Retorno agora a ela para clarificar essa importância.

De volta ao início: evolução ou revolução?

Esta questão que me ocupou, a de saber se as transformações que estão a ocorrer no Jornalismo configuram uma mudança de paradigma ou (apenas) no paradigma para o exercício da profissão, pode parecer, à primeira vista, estéril. Um “mero exercício teórico”, que se esgota em si próprio. Nesta linha de raciocínio, seria muito mais “producente” centrarmo-nos em perceber apenas ou essencialmente que mudanças são essas e quais os seus efeitos. Não podia discordar mais de uma visão desta natureza.

O que me despertou para esta “indagação teórica” foi o facto de ter começado a ver integrada no discurso corrente e na produção científica uma característica: recorrentemente, partia-se do pressuposto de que tinha mudado o paradigma para o exercício do Jornalismo e daí, e por causa disso, para um conjunto de ilações, propostas e opiniões sobre o que tinham de fazer os jornalistas e a formação. Parece-me uma forma enviesada de colocar a questão: primeiro é preciso provar que o paradigma mudou. E só a partir daí é possível argumentar e propor. Porque cada uma das situações tem diferentes implicações e supõe “receitas” distintas.

Foi esta necessidade, a de perceber a natureza fundamental da mudança, que fez com que insistisse nesta questão, que chamou também a atenção de outros autores, como fui percebendo ao longo do trabalho. E as respostas foram surgindo: de investigadores, dos indicadores e das percepções dos actores. As mudanças são profundas, mas, seguramente, aquilo que o Jornalismo é, na sua essência,

mantém-se o mesmo e torna-se cada vez mais relevante. Mantém-se, ou até reforça-se, a visão do Jornalismo como um “serviço ao público”, desempenhado com “objectividade” e frisa-se a ideia de que, cada vez mais, é importante insistir na componente ética e deontológica da formação. Ou seja, a resposta aos desafios que vão sendo colocados está em parte num caminho já conhecido e que integra a própria ideologia profissional que é colocada em causa: perante uma “autonomia” desafiada associada a profundas alterações no valor da “imediatez”, mantêm-se os valores do “serviço” e da “objectividade” e reforça-se a importância da “ética”:

“A outra peça significativa do profissionalismo é a componente moral. Os esforços hesitantes, muitas vezes incertos, de arregimentar os jornalistas para enunciar e implementar padrões morais devem ser encorajados. Sem estes esforços, o público pode ficar com um jornalismo que não se distingue do entretenimento, das relações públicas e da publicidade. A competência técnica e a moralidade devem tornar-se partes mais explícitas da própria definição de jornalismo, para que ele não perca completamente a sua identidade” (Marvin & Meyer, 2005: 410).

E os desafios são de diversa ordem: uns percebidos como positivos e outros como negativos. E outros há que são entendidos de ambas as formas, dependendo da perspectiva com que se decide abordá-los: por exemplo a aproximação ao público e o acesso cada vez mais directo dos cidadãos à informação. Esta mudança pode ser encarada do ponto de vista da usurpação e da concorrência, ou, de uma forma mais optimista, como um potencial:

“Na crise de confiança que atormenta o jornalismo no século XXI, pode não ser possível contar com um jornalismo que demonstre, por inspiração divina, o bom e o verdadeiro. Mas podemos ter esperança num trabalho levado a cabo com humildade e devoção virtuosa pelos jornalistas, e recebido realisticamente com uma predisposição para a discussão pública por parte dos cidadãos. Tais desenvolvimentos podem levar-nos para lá do cinismo e resignação, rumo a uma esfera pública mais vigorosa” (Marvin & Meyer, 2005: 410).

Ou seja, o que, à partida, pode ser percebido como uma ameaça à “autonomia” dos jornalistas para fazerem o seu trabalho - uma garantia essencial para a qualidade da informação que vão produzir -, pode ser reequacionado, tal como foi acontecendo ao longo da tese, como um reforço do papel de “mediação”, inerente aos jornalistas. Mais do que nunca, é crucial que o Jornalismo se distinga do resto da informação pela garantia de credibilidade e verificação dos dados a que recorre e pela sua capacidade de “fornecer sentido”. E, uma vez mais, pela sua capacidade em levar em conta os

cidadãos neste processo. E também esta nova dimensão terá de integrada na forma como se aprende Jornalismo.

Fez, por isso, todo o sentido para mim abordar a formação a partir daqui: a natureza das mudanças é que terá de ditar a natureza do seu acompanhamento, necessariamente reflexivo, pela formação. Tudo parece apontar, então, para que o chamado “paradigma normativo” esteja de boa saúde, ainda que precise de ser repensado:

“ (...) o postulado normativo que associa o jornalismo à ideia de democracia pode condensar-se num silogismo. Uma sociedade política não é feita de consumidores, mas de cidadãos. A cidadania consiste em tomar parte num debate permanente, pontuado por momentos de participação, sobre os desafios da vida em comum e a suas soluções. Este papel de cidadão carece de uma informação inteligível, completa e contraditória que seja reflexo do maior número possível de dimensões da vida social e que não se polarize apenas nos discursos institucionais, não identifique as vias normais com o trivial ou o subalterno nem reduza a sociedade aos eus dirigentes. Se estes princípios a priori normativos forem aceites, a concepção do jornalismo e da imprensa como uma actividade económica entre outras e a visão das audiências como grupos de consumidores constituem obstáculos ao cumprimento de uma missão democrática do jornalismo” (Neveu, 2005: 135).

E identifico-me, por isso, com a posição de Hoyer (2005), quando, afinal, inquire: estará o Paradigma Noticioso em risco de se esgotar?

“Se é verdade que o paradigma noticioso exprime a autonomia independente do jornalismo, então a pesquisa significa que tem estado em declínio juntamente com a independência jornalística e o profissionalismo, há já algum tempo e provavelmente estará brevemente acabado” (270, 271).

Mas há uma outra interpretação possível, a de que este paradigma pode ter sido “mal interpretado, sobrecarregado e dogmatizado a um ponto que o tornou contraproducente enquanto orientação para os jornalistas cumprirem a sua missão de criar uma esfera pública” (271). E, sendo assim:

“(…) pode ser que, à luz dos últimos desenvolvimentos, seja possível traçar o paradigma noticioso até ao ponto em que ele não estava sobrecarregado ou dogmatizado: era visto como uma expressão de respeito pela audiência, e pela sua capacidade de diferenciar, que, da mesma forma, consegue lidar com uma maior quantidade de informação autêntica e possivelmente subjectiva, daquela que os guardiões da objectividade poderiam pensar. Nos nossos dias, isto não significa apenas uma elite, mas toda a audiência, incluindo as mulheres, trabalhadores, desempregados, e juventude e as minorias étnicas.”

Este é, assim, um desenvolvimento que não leva o paradigma noticioso ao seu fim, mas modifica-o. Os cientistas não podem, em consciência, prever que isto ocorra, mas podem trabalhar nesta direcção ao “apontar criativamente para um entendimento do paradigma noticioso que o liberte da dogmatização” (272). E perceber isto, que as transformações não mudaram o paradigma, o sistema do Jornalismo, mas introduziram-lhe grandes alterações que não podem ser ignoradas, porque implicaram uma realocação dos elementos, actores e forças que constituem esse sistema, é um sinal para os jornalistas e para os académicos (investigadores e professores), como aqui foi largamente retratado: é imprescindível que se mantenha e reforce um conjunto de valores e práticas que definem e caracterizam a essência do Jornalismo, e que o distinguem de outras formas culturais, promovendo o acompanhamento pela formação, e por que não a liderança, dos processos de mudança, de uma forma reflexiva. E isto não passa pela mera aprendizagem das técnicas.

Entre outras possíveis, estas são as impressões que me ficam no final deste percurso. Caminhos que pretendo continuar a trilhar. Como se vê, rotas que, afinal, não são completamente desconhecidas, ainda que com novas paragens. Num primeiro momento, comecei com um “eu”; continuei depois com esse mesmo “eu”, já partilhado com outros (autores); e volto agora ao “nós”, numa lógica mais prospectiva.

Os passos que se seguem: propostas para a investigação sobre a formação em Jornalismo

Perante todos os desafios e interrogações que fomos enunciando parece-nos que seria importante compreendê-los e explicitá-los, nomeadamente através de um projecto articulado e extensivo, a nível nacional, que permitisse recolher dados essenciais, mas também debater questões que, defendemos, estarão na base de qualquer discussão sobre a matéria¹⁹³: um Observatório do Ensino e Empregabilidade do Jornalismo.

A constituição de Observatórios de Comunicação, como ferramentas para acompanhar e compreender a realidade social, é uma estratégia já com tradição a nível internacional. Existem Observatórios constituídos com diversos objectivos e âmbitos e há já um corpo de literatura que reflecte sobre este fenómeno (Damas, 2005; Damas & Chistofoletti, 2006; Damas, 2006a; Damas, 2006b; Damas,

¹⁹³ A proposta de um Observatório foi já por nós avançada em outras ocasiões (Marinho, 2007a; Marinho 2009).

2006c; Pastoriza *et alii*, 2005). No caso de Portugal, podemos citar, por exemplo, a actividade do Obercom¹⁹⁴ e do Mediascópio¹⁹⁵.

A partir da proposta de Damas (2005), avançamos com a possibilidade de criação de um Observatório do Ensino e Empregabilidade em Jornalismo/Comunicação como uma via possível, entre outras, para abordar de forma sistemática e sustentada a questão da relação entre a Universidade e o Mercado de Trabalho, nas áreas do Jornalismo e das Ciências da Comunicação. Quanto ao âmbito desta iniciativa, seria nacional, mas com uma vocação “universalista”, de maneira a contextualizar os fenómenos/acontecimentos/tendências identificadas. É indispensável o enquadramento da União Europeia (não só para a comparação de resultados, mas também de modelos) e integração deste Observatório em redes internacionais de investigação, de forma a promover a criação de estruturas comuns e a mobilidade de estudantes e profissionais. Ao nível dos objectivos a cumprir por um projecto desta natureza, concebemo-los a vários níveis (Dumas, 2005), que se desenvolvem de forma progressiva. Inicialmente, ao “nível descritivo”, procurando fazer a caracterização sistemática, a nível nacional, do ensino e da empregabilidade na área do Jornalismo/Comunicação. Já num “nível de comprometimento”, passar-se-ia para uma fase de diagnóstico, implicando já a tomada de posição sobre a eventual necessidade de reformas, mudanças e reestruturações em determinados sectores. Este objectivo deverá ser concretizado de forma mais sistemática, além da “simples” tomada de posição, num “nível de prescrição”, com a apresentação de propostas efectivas e específicas para a intervenção ao nível do ensino e formação e da empregabilidade. Finalmente, num “nível de acção”, trata-se já da implementação de medidas concretas por parte do Observatório, no seguimento das iniciativas levadas a cabo nas fases anteriores, bem como da avaliação das alterações que poderão ser produzidas por acção do Observatório, nomeadamente pela divulgação dos resultados da investigação. Encaramos esta actividade de divulgação como um aspecto transversal a todo o projecto. Pretende-se, pois, que o trabalho desenvolvido possa resultar numa mais-valia, num contributo para a sociedade, e para o campo de estudos da Comunicação e do Jornalismo em particular, e numa fonte de informação para os decisores políticos.

Pelos motivos que fomos enunciando, seria importante que a equipa de investigação fosse constituída por pesquisadores ligados a diversos projectos de ensino e que se pudesse contar com a participação

¹⁹⁴ <http://www.obercom.pt/>

¹⁹⁵ <http://mediascopio.wordpress.com/>

de todos os cursos da área do Jornalismo e Ciências da Comunicação, o que, sabemos, não é tarefa fácil, dado o carácter não obrigatório da cooperação. Acreditamos, contudo, que seria do maior interesse colaborar com uma iniciativa desta natureza, tendo em conta as vantagens de pertencer a uma rede e de beneficiar dos serviços que venham a ser prestados, nomeadamente do ponto de vista da disponibilização de informação rigorosa e credível à sociedade (e, desde logo, aos cursos e aos candidatos e respectivas famílias).

Um aspecto importante da constituição de um Observatório deste tipo prende-se com a possibilidade de avaliar a evolução de todas as variáveis ao longo do tempo, o que poderá permitir a identificação de tendências e regularidades e, em determinadas situações, a antecipação de fenómenos. Não foi nosso objectivo trazer aqui um projecto, mas apenas algumas ideias e linhas de investigação que pensamos ser útil prosseguir. Estamos conscientes das dificuldades que se colocam a uma iniciativa com estas características, nomeadamente em relação à quantidade de dados a recolher e à colaboração das diversas instituições de ensino e formação. Acreditamos, contudo, que a importância que estas questões assumem será a melhor incentivo para que um projecto desta natureza possa ser levado a bom porto.

Ainda ao nível da investigação, continuamos a insistir na importância de estudar melhor a relação entre “a qualidade do Jornalismo” e a “qualidade da formação”, uma convicção agora reforçada pelos resultados deste trabalho. Foi relevante aferir que os modelos para a avaliação da qualidade do Jornalismo raramente equacionam a formação como critério ou variável explicativa, embora esta seja frequentemente apontada como uma das responsáveis, quando se trata de julgar as más práticas jornalísticas. Já do lado dos modelos para avaliar a qualidade da formação, percebe-se que se organizam em torno dessa ideia: a de que a formação deve ser garantia de uma prática jornalística com qualidade, essencial aos cidadãos. Ao nível dos resultados (percepções dos actores), percebeu-se a tendência para assumir como referência o que designamos como o “modelo de serviço público”, ainda que o problema não tenha sido colocado nesses termos.

Face a isto, seria de grande interesse partir daqui para um outro tipo de trabalho: medir efectivamente a qualidade da informação jornalística (através da análise da produção, o que implica a consulta dos jornalistas, editores e directores) e perceber quais são as representações dos cidadãos nesta matéria. Depois disto, voltar à avaliação da formação, mas procurando agora perceber com outros

instrumentos, se está é realmente pensada e proporcionada tendo como referência um determinado modelo.

Consideramos que o trabalho aqui desenvolvido, em particular nos Capítulos 2 e 4, é um bom ponto de partida para equacionar estes projectos de investigação. Trata-se de um plano extenso, mas aliciante.

O objectivo desta tese não foi o de prescrever um Modelo ou a busca do *curriculum* ideal ou o de compreender em definitivo que caminho terá de seguir a formação em Jornalismo. Foi antes o de começar um caminho, levantar problemas e descobrir potencialidades. Daí a vontade de continuar e receber contributos: correcções, sugestões, abertura para colaborar em investigação futura, novas linhas de análise. Acima de tudo, fica a convicção de que é possível fazer melhor, entre todos os que se interessam (ou deveriam interessar) pela questão.

É, de facto, difícil enunciar o Jornalismo e dizer em que consiste, na essência, o trabalho dos jornalistas. Pode ser até desconfortável. E pode dar até a sensação de que é dizer o óbvio. Mas percebe-se depois que não é assim tão evidente e que é uma discussão necessária e prévia a muitas outras. E mantermo-nos relevantes nesta Sociedade em mudança, mais do que um desafio, é uma obrigação para todos nós que temos responsabilidades neste campo, jornalistas e académicos:

“(…) ver o jornalismo por uma lente cultural cria - e deriva de - a sua própria dissonância estratégica: apesar da prevalência dos argumentos a favor da natureza universal do jornalismo, a sua cultura pressupõe que as convenções jornalísticas, rotinas e práticas são dinâmicas e contingentes em relação às circunstâncias situacionais e históricas. Oferece uma visão do jornalismo que é porosa, relativa, não preconceituosa e flexível. Dado o horizonte preocupante, incontrolável e incerto que os jornalistas contemporâneos têm pela frente, pode ser que esta seja a melhor forma de nós, enquanto académicos novos, podemos oferecer-lhes para navegarem pelo seu futuro” (Zelizer, 2005a: 211).

É precisamente nesse caminho que iremos prosseguir.

Bibliografia

- _____ (2005). "La certification internationale des centres de formation au journalisme", *Les Cahiers du Journalisme*, Vol. Septembre.
- _____, (ed.) (1982). *1.º Congresso dos Jornalistas Portugueses (Livro de Actas)*. Lisboa: Sindicato dos Jornalistas.
- _____, (ed.) (1986). *2.º Congresso dos Jornalistas Portugueses (Livro de Actas)*. Lisboa: Sindicato dos Jornalistas.
- _____, (ed.) (1998). *3.º Congresso dos Jornalistas Portugueses (Livro de Actas)*. Lisboa: Sindicato dos Jornalistas.
- Adam, G.S. (1993). *Notes Towards a Definition of Journalism: Understanding an Old Craft as an Art Form*, Poynter Institute for Media Studies.
- Adam, G.S. (2001). "The education of journalists", *Journalism*, Vol. 2, n.º. 3: pp. 315-339.
- Adam, G.S. & Clark, R.P. (2006). *Journalism: the Democratic Craft*, New York: Oxford University Press.
- Adams, D. & Duffield, L. (2005). "Profiles of Journalism Education: what students are being offered in Australia". *Journalism Education Conference*. Griffith University, Queensland, Australia,
- Adams, J.W. *et alii* (2008). "A Major Decision: Students' Perceptions of Their Print Journalism Education and Career Preparation", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Allern, S. (2002). "Journalistic and Commercial News Values. News Organizations as Patrons of an Institution and Market Actors", *Nordicom Review*, n.º. 1/2: pp. 137-152.
- Alves, A. (1995). "The Future of Communication Sciences in Portugal", Sigma (ed), *The Future of Communication Sciences in Europe*, Siena: Sigma, pp. 150-176.
- Anderson, P.J. & Ward, G., (eds.) (2007). *The Future fo Journalism in the Advanced Democracies*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Anderson, R. *et alii* (1996). *The Conversation of Journalism: communication, community and the news*, Westport, Connecticut: Praeger.
- Anonymous (2002). "In Defense of Journalism as a Public Trust", *Nieman Reports*, Vol. 56, n.º. 2: pp. 56-58.
- Araújo, R. (2003, 13 de Abril). "Manual de instruções para apresentadores de televisão". *Diário de Notícias*. Disponível online.

- Assembleia da República (1986). "Lei de Bases do Sistema Educativo". Lei n.º 46/86, Diário da República, I Série, n.º 237.
- Assembleia da República (1988). "Autonomia das Universidades". Lei n.º 108/88, Diário da República, I Série, n.º 222.
- Assembleia da República (1990). "Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico". Lei n.º 54/90, Diário da República, I Série, n.º 205.
- Assembleia da República (1994a). "Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo". Lei n.º 37/94, Diário da República, I Série, n.º 261.
- Assembleia da República (1994b). "Avaliação do Ensino Superior". Lei n.º 38/94, Diário da República, I Série-A, n.º 269.
- Assembleia da República (1997a). "Bases do Financiamento do Ensino Superior Público". Lei n.º 113/97, Diário da República, I Série - A, n.º 214.
- Assembleia da República (1997b). "Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)". Lei n.º 115/97, Diário da República, I Série-A, n.º 217.
- Assembleia da República (2003). "Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior". Lei n.º 1/2003, Diário da República, I Série - A, n.º 4.
- Assembleia da República (2007). "Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro: Regime jurídico das instituições de ensino superior". Lei n.º 62/2007, Diário da República.
- Assembleia da República (2007a). "Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior". Lei n.º 38/07, Diário da República, I Série, n.º 157.
- Assembleia da República (2007b). "Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior". Lei n.º 62/07, Diário da República, I Série, n.º 174.
- Atwood, R.A. & Beer, A.S.d. (2001). "The Roots of Academic News Research: Tobias Percher's 'De relationibus novellis' (1690)", *Journalism Studies*, Vol. 2, n.º 4: pp. 485-496.
- Babbie, E. (1992). *The Practice of Social Research*, Belmont, California: Wadsworth.
- Baker, T.L. (1994). *Doing Social Research*, New York: Mc Graw Hill.
- Ball, A. & Hanna, M. (2004). "Beliefs on arrival and completion: assessing the 'professionalization' on the views of students on journalism courses". *International Association for Media and Communication Research Conference*. Porto Alegre, Brazil, July, 2004.

- Ball, A.*et alii* (2005). "Did the educators make a difference? Comparision of joulrism students' views when they arrive in journalism courses and as they complete them". *International Association of Media and Communication Research*. Taipei,
- Banning, S.A. (2000). "The Cradle of Professional Journalistic Education in the Mid-Nineteenth Century", *Media History Monographs*, Vol. 4, n°. 1.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bardoel, J. (1996). "Beyond Journalism: A Profession between Information Society and Civil Society", *European Journal of Communication*, Vol. 11, n°. 3: pp. 283-302.
- Bardoel, J. & d'Haenens, L. (2004). "Media Meet the Citizen - Beyond Market Mechanisms and Government Regulations", *European Journal of Communication*, Vol. 19, n°. 2: pp. 165-194.
- Barrera, C. & Vaz, A. (2003). "The Spanish Case: a recent Academic Tradition ", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe an North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 21-48.
- Beam, R.A. (2001). "Does it pay to be a market-oriented daily newspaper?", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 78, n°. 3: pp. 466-483.
- Beam, R.A.*et alii* (2003). "Technology-induced Stressors, Job Satisfaction and Workplace Exhaustion among Journalism and Mass Communication Faculty", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 57, n°. 4: pp. 335-351.
- Becker, L. (2005). "Are we what we enroll?", *Journalism & Mass Communication Educator*. pp. 135-139.
- Becker, L.B. (2001). "Annual Enrollment Report Number of Students Studying Journalism and Mass Communication at All-time High", *Journalis & Mass Communication Educator*, Vol. 56, n°. 3: pp. 28-60.
- Becker, L.B. (2002). "Annual Enrollment Report: Grwoth in Number of Students Studying Journalism and Mass Communication Slows", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 57, n°. 3: pp. 184-212.
- Becker, L.B.*et alii* (1978). "Correlates of Daily Newspaper Performance in New England", *Journalism Quarterly*, Vol. 55, n°. 1: pp. 100-108.
- Becker, L.B.*et alii* (1999). "Enrollment and Degreens Awarded Continue 5- Year Growth Trend ", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 54, n°. 3: pp. 5-22.

- Becker, L.B.*et alii* (2000). "Undergrad Enrollments Level off, Graduate Education Declines", *Journalism & Mass Communication Educator*. pp. 68-80.
- Becker, L.B. & Lowrey, W. (2000). "Independent Journalism Training Initiatives: Their Impact on Journalists and Journalism Education". *International Association for Media and Communication Research*. Singapore, July 2000.
- Becker, L.B.*et alii* (2010). "Enrollments Decline Slightly and the Student Body Becomes More Diverse", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 65, n°. 3,4: pp. 224-249.
- Becker, L.B.*et alii* (2004). "2003-2004 Enrollment Report: Growth in Field Keeps up with Trend", *Journalism & Mass Communication Educator*. pp. 278-298.
- Becker, L.B.*et alii* (2003). "Annual Enrollment Report: Graduate and Undergraduate Enrollments Increase Sharply", *Journalis & Mass Communication Educator*, Vol. 58, n°. 3: pp. 273-300.
- Becker, L.B.*et alii* (2009). "The Effects of Pre-University Study of Journalism on Ebtry to the Job Market". *International Association for Mdia and Communication Research*. Mexico City, Mexico, July 21-24.
- Beer, A.S.d. & Tomaselli, K.G. (2000). "South African Journalism and Mass Communication Scholarship: negotiating ideological schisms", *Journalism Studies*, Vol. 1, n°. 1: pp. 9-33.
- Belsey, A. & Chadwick, R. (1992). "Ethics and politics of the media: the quest for quality", Andrew Belsey e Ruth Chadwick (ed), *Ethical Issues in Journalism and the Media*, London: Routledge, pp. 1-14.
- Belsey, A. & Chadwick, R. (1995). "Ethics as a Vehicle for Media Quality", *European Journal of Communication*, Vol. 10, n°. 4: pp. 461-473.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, New York: The Free Press.
- Berger, G. (2008). "Towards defining 'Potencial Centres of Excellence' in African Journalism Training", *Journalism Practice*, Vol. 2, n°. 2: pp. 147-162.
- Berger, G. & Matras, C. (2007). *Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & Identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa*. UNESCO.
- Bertrand, C.-J. (2000). *Media Accountability Systems: Media Ethics and Accountability Systems*, New Brunswick (NJ) & London: Transaction.
- Bierhoff, J. & Schmidt, M., (eds.) (1997). *European Journalism Training in Transition*. Maastricht: European Journalism Centre.

- Bivens, R.K. (2008). "The internet, mobile phones and blogging", *Journalism Practice*, Vol. 2, n°. 1: pp. 113-129.
- Bjorsen, G.*et alii* (2007). "The Nordic Journalism Student: a Cross-National Study". *ICA Annual Conference*. San Francisco, 24-28 May, 2007.
- Blalock, H.M. (1979). *Social Statistics*, Singapore: McGraw-Hill.
- Bodle, J.V. (1996). "Assessing News Quality: a comparision between community and student daily newspapers", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 73, n°. 3: pp. 672-686.
- Bogart, L. (1989). *Press and public: who reads what, when, where and why in American newspapers* Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.
- Bogart, L. (2004). "Reflections on Content Quality in Newspapers", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1: pp. 40-53.
- Bohère, G. (1984). "Profession Journalist - Étude sur la condition du journaliste an tant que travailleur", Bureau International du Travail (ed), Genève.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a Televisão*, Oeiras: Celta.
- Bressers, B. & Bergen, L. (2002). "Few univeristy studentes reading newspapers online", *Newspaper Research Journal*, Vol. 23, n°. 2, 3.
- Briggs, A. & Burke, P. (2006). *Social History of the Media*, Cambridge: Polity.
- Bromley, M. & Purdey, H. (1998). "Journo-Morphosis: Today's New Media and the Education and Training of Tomorrow's 'Cool' Journalists", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 4, n°. 4: pp. 77-93.
- Buckingham, D.*et alii* (1999). "The Difference is Digital? Digital Technology and Student Media Production", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 5, n°. 4: pp. 10-24.
- Burgh, H.d., (ed.) (2005). *Making Journalists*. New York: Routledge.
- Burgh, H.W.d. (2003). "Skills are not enough: the case for journalism as an academic discipline", *Journalism*, Vol. 4, n°. 1: pp. 95-112.
- Burgoon, J.K.*et alii* (1982). *The World of the Working Journalist*, New York: Newspaper Advertising Bureau.

- Calvo, S.T. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo de España*. Tesis Doctoral, Barcelona: Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carey, J. (1996). *Where Journalism Education Went Wrong*, Disponível online: www.mtsu.edu/~masscomm/seig96/carey/carey.htm.
- Carey, J. (1999). "Lawyers, Voyeurs, and Vigilantes", *Media Studies Journal*, Vol. Spring/Summer.
- Carey, J. & Maynard, N.H. (2005). "The Future of News, the Future of Journalism", Geneva Overholser e Kathleen Hall Jamieson (ed), *The Press*, New York: Oxford University Press, pp. 415-431.
- Carey, J.W. (2007). "A Short History of Journalism for Journalists: A Proposal and Essay", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, Vol. 12, nº. 1: pp. 3-16.
- Cascais, F. (1998). "O jornalismo, o acesso e o estatuto - começar de novo", *3.º Congresso dos Jornalistas Portugueses*, (org.), Lisboa, 58-63.
- Cascais, F. (2004). "O ensino do/para o Jornalismo e a formação profissional", *Comunicação e Sociedade*, nº. 5: pp. 84-93.
- CCJ (1998). *Quality Journalism in the 21st Century: the Challenges of Money, Medium, and Message*. Washington: Committee of Concerned Journalists.
- CEN (Comité Europeu de Normalização)/Instituto Português da Qualidade (2005). "Sistemas de Gestão da Qualidade. Fundamentos e Vocabulário (ISO 9000:2005)". NP EN ISO 9000:2005, Instituto Português da Qualidade.
- Cerqueira, L. (2010). *Qualidade jornalística: ensaio para uma matriz de indicadores*. Brasília: UNESCO.
- Chalaby, J. (2000a). "Journalism in History: from the public press to the digital age". *CMA - Symposium*. Bornhom, Roskilde University, 2000.
- Chalaby, J. (2000b). "Journalism Studies in an era of transition in public communications", *Journalism*, Vol. 1, nº. 1: pp. 33.
- Chalaby, J. (2001). "Le Journalisme: une invention moderne at anglo-americaine", *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 27 nº. 2: pp. 281-295.
- Chalaby, J.K. (1996). "Journalism as an Anglo-American Invention: A Comparison of the Development of French and Anglo-American Journalism, 1830s-1920s", *European Journal of Communication*, Vol. 11, nº. 3: pp. 303-326.

- Charon, J.-M. (2003). "Journalist Training in France", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 139-168.
- Chein, I. (1965). "Uma Introdução à Amostragem", C. Selltitz (ed), *Métodos de Pesquisa das Relações Sociais* S. Paulo: Herder, pp. 571-611.
- Chester, J. (2007). *Digital Destiny - New Media and the Future of Democracy*, New York: The New Press.
- Christians, C.G.et alii (2009). *Normative Theories of the Media. Journalism in Democratic Societies*, Chicago: University of Illinois Press.
- Christofoletti, R. (2010). *Indicadores da Qualidade no Jornalismo: políticas, padrões e preocupações de jornais e revistas brasileiros*. Brasília: UNESCO.
- Cintra_Torres, E. (2003, 27 de Setembro). "O Jornalismo do Novo Antigo Regime". *Público*. Disponível online.
- Claussen, D.S. (2010). "If Your Master's Students Aren't Doing as Well as They (or You) Did Twenty Years Ago, It's Probably because They Wouldn't and Don't", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 64, nº. 4: pp. 349-352.
- Cleary, J. (2003). "Shaping Mexican Journalists: the role of university and on-the-job training", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 58, nº. 2: pp. 163-174.
- CNAVES (2000). *Processo de Avaliação do Ensino Universitário. Guião de Autoavaliação*.<http://168.144.195.227/cnaves1/avaliacao2.htm>.
- Cochie, M. (2008). "A Curriculum Evolution: How Journalism Programs are Dealing with Convergence", *2008 AEJMC Convention*, 2008 (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Cole, K.V. (1995). *Newspaper Quality and Circulation: A Case Study*, Columbia: The University of Missouri.
- Corrêa, E.S. & Corrêa, H.L. (2004). "O ensino da comunicação e do jornalismo no panorama das mídias digitais: perspectivas para uma renovação do perfil de habilidades e competências". *V Congresso Iberoamericano de Periodismo en Internet*. Universidad Federal de Bahia, Brasil, 25 y 25 Noviembre de 2004.
- Correia, F. (1995). "Contributo para o Ensino do Jornalismo em Portugal", *O Professor*, nº. 44, III Série: pp. 53-61.

- Correia, F. (2000). "Ensino e investigação do jornalismo em Portugal - elementos para o estudo da sua evolução", *Jornalismo & Jornalistas*, n.º. 1.
- Correia, F. & Baptista, C. (2005). "O ensino e a valorização profissional do Jornalismo em Portugal (1940/1974)", *Cultura*, n.º. 21: pp. 233-256.
- Correia, F. & Baptista, C. (2007). *Jornalistas. Do ofício à profissão*, Santa Maria da Feira: Caminho.
- Correia, J.C. (1998a). "O ensino do jornalismo visto pelos jornalistas". Disponível online: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-ensino-jornalismo.pdf>.
- Correia, J.C. (1998b). "Algumas reflexões sobre a importância da formação universitária dos jornalistas". *BOCC - Biblioteca online de Ciências da Comunicação*. Disponível online: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-formacao-universitaria-jornalistas.pdf>.
- Correia, J.C. (2008). "Os estudos jornalísticos em Portugal: 30 anos de história", Jorge Pedro Sousa (ed), *Jornalismo. História, teoria e metodologia. Perspectivas luso brasileiras.*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 367-378.
- Costa, M.S. (1983). "Para quando um curso superior de jornalismo?", *Jornalismo*, n.º. 41.
- Cottle, S. & Ashton, M. (1999). "From BBC Newsroom to BBC Newscentre : On Changing Technology and Journalist Practices", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 5, n.º. 3: pp. 22-43.
- Cunha, I.F. (2004). "Repensar a investigação empírica sobre os media e o jornalismo". *BOCC - Biblioteca online de Ciências da Comunicação*. Disponível online: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cunha-isabel-ferin-metodologias.pdf>.
- Curran, J. (2005). "Mediations of Democracy", James Curran e Michael Gurevitch (ed), *Mass Media and Society*, London: Hodder Arnold, pp. 122-145.
- Curran, J. et alii (2009). "Media System, Public Knowledge and Democracy: A Comparative Study", *European Journal of Communication*, Vol. 24, n.º. 5: pp. 5-26.
- Cushion, S. (2007). "'On the beat' or in the classroom- Where and how is journalism studied?", *Journalism Practice*, Vol. 1, n.º. 3: pp. 421-434.
- Dale, B.G. (2003). *Managing Quality* London: Blackwell Publishing.
- Damas, S.H. (2005). "Retrato en diez rasgos de los observatorios de medios en América Latina", *Sala de Prensa*, Vol. 3, n.º. 84.

- Damas, S.H. (2006a). "Los observatorios de medios en Latinoamérica", *RP em Revista*, n°. 15: pp. 1-30.
- Damas, S.H. (2006b). "El porqué de los observatorios de medios latinoamericanos". *Revista Latina de Comunicación Social*, 61
Disponível online: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200621HerreraS.htm>.
- Damas, S.H. (2006c). "Los Observatorios de Medios en Latinoamérica". *Civilizar - Revista Electrónica de Difusión Científica*. Disponível online: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar>.
- Damas, S.H. & Chistofolletti, R. (2006). "Mídia e democracia: um perfil dos observatórios de meios na América Latina", *UNIrevista*, Vol. 1, n°. 3: pp. 1-11.
- Dennis, E.E. *et alii* (2003). "Leraning Reconsidered: Education in the Digital Age", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 57, n°. 4: pp. 317.
- Deuze, M. (1999). "Journalism and the Web: An Analysis of Skills and Standards in an Online Environment", *International Communication Gazette*, Vol. 61, n°. 5: pp. 373-390.
- Deuze, M. (2001). "Educating 'New' Journalists: Challenges to the Curriculum", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 56, n°. 1: pp. 4-17.
- Deuze, M. (2004). "Journalism studies beyond media: on ideology and identity", *Ecquid Novi - South African Journal for Journalism Research*, Vol. 25, n°. 2: pp. 275-293.
- Deuze, M. (2004a). "What is Multimedia Journalism?", *Journalism Studies*, Vol. 5, n°. 2: pp. 139-152.
- Deuze, M. (2005). "What is journalism?", *Journalism*, Vol. 6, n°. 4: pp. 442-464.
- Deuze, M. (2006). "Global Journalism Education. A conceptual approach", *Journalism Studies*, Vol. 7, n°. 1: pp. 19-34.
- Deuze, M. *et alii* (2007). "Preparing for an age of participatory news", *Journalism Practice*, Vol. 1, n°. 3: pp. 322-338.
- Deuze, M. & Dimoudi, C. (2002). "Online journalists in the Netherlands", *Journalism*, Vol. 3, n°. 1: pp. 85-100.
- Diário_de_Noticias (2003a, 26 de Setembro). "Pós-graduação em jornalismo da saúde". *Diário de Notícias*. Disponível online.
- Dickson, T. & Brandon, W. (2000). "The Gap Between Educators and Professional Journalists", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 55, n°. 3: pp. 50-67.

- Domingo, D. & Heinonen, A. (2008). "Weblogs and Journalism. A Typology to Explore the Blurring Boundaries", *Nordicom Review*, Vol. 29, n°. 1: pp. 3-15.
- Dorer, J. (2003). "The Historical Development and Present State of Journalism Training in Austria", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparison*, New Jersey: Hampton Press, pp. 237-255.
- Dubief, E. (1892). *Le Journalisme*, Paris: Hachette.
- Dupagne, M. & Garrison, B. (2006). "The Meaning and Influence of Convergence. A qualitative case study of newsroom work at the Tampa News Center", *Journalism Studies*, Vol. 7, n°. 2: pp. 237-255.
- Edge, M. (2004). "Balancing Academic and Corporate Interests in Canadian Journalism Education", *Journalis & Mass Communication Educator*, Vol. 59, n°. 2: pp. 172-185.
- Edmonds, R. (2004). "News Staffing, News Budgets and News Capacity", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1: pp. 98-109.
- ENQA (2006). *Quality Assurance of Higher Education in Portugal: an Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System*. ENQA.
- Espirito_Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Esser, F. (1999). "'Tabloidization' of News: A Comparative Analysis of Anglo-American and German Press Journalism", *European Journal of Communication*, Vol. 14, n°. 3: pp. 291-324.
- Esser, F. (2003). "Journalism Training in Great Britain: a system rich in tradition but currently in transition", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparison*, New Jersey: Hampton Press, pp. 209-236.
- European_Union (1999). "Bologna Declaration". <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
- Eurydice (2002). *Glossário Europeu da Educação - Volume 4: Pessoal de gestão, controlo e apoio*. Eurydice/União Europeia.
- Eurydice (2006). *TESE - Thesaurus for Education Systems in Europe*. European Commission.
- Eurydice (2007a). *The Education System in Portugal 2005/2006*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2007b). *The Education System in Portugal 2006/07*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2007c). *Key Data on Higher Education in Europe 2007*. Eurydice/European Commission.

- Eurydice (2007d). *European Glossary on Education - Volume 5: Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2007e). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process*. European Commission.
- Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2009a). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2009b). *Key Data on Education in Europe 2009*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice (2009c). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Portugal*. Eurydice/European Commission.
- Eurydice Audiovisual and Culture Executive Agency Education (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice/European Commission.
- FCT FCT (2005). *Evaluation of Research Units 2002-2004*. Lisbon: FCT.
- FCT & Golding, P. FCT (2003). *Global Report on the Evaluation of the Research Units on Communication Sciences*. Lisbon: FCT.
- Fedler, F. et alii (1998). "Journalism's status in academia: a candidate for elimination?", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 53, n.º. 2: pp. 31-39.
- Fernandes, L. (2007). *Da Universidade às Redacções - caminhos para um melhor ensino público de Jornalismo*. Dissertação de Mestrado, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Ferreira, V. (2005). "Formação em Jornalismo, um tempo para aprender", *Jornalismo&Jornalistas*, n.º. 21.
- Fidalgo, A. (2001). "O ensino do jornalismo no e para o século XXI". *BOCC - Biblioteca online de Ciências da Comunicação*. Disponível online: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-ensino-jornalismo-internet.pdf>.
- Fidalgo, J. (2002). "O meio jornalístico no Portugal de hoje: evoluções recentes e dilemas persistentes". *I Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos*. Santiago de Compostela, Espanha, 29, 30 Outubro 2002.

- Fidalgo, J. (2004). "Jornalistas: um perfil socioprofissional em mudança", *Comunicação e Sociedade*, n.º. 5: pp. 63-74.
- Fidalgo, J. (2008). *O Jornalista em Construção*, Portp: Porto Editora.
- Fidalgo, J. (2009). *O Lugar da Ética e da Auto-regulação na Identidade Profissional dos Jornalistas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Figueira, J. & Granado, A. (2004). "Quem são, onde estão e o que pensam os licenciados em Jornalismo por Coimbra". *III SOPCOM*. Covilhã, 22 e 23 de Abril.
- Figueira, J. & Granado, A. (2007). "Vale a pena uma licenciatura em jornalismo?", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 132-138.
- Fiske, J. (1993). *Introdução ao Estudo da Comunicação*, Porto: Edições Asa.
- Flesh, R. (1949). *The Art of Readable Writing*, New York: Harper and Row.
- Foote, J. (2008). "World Journalism Education Congress", *Journalism Studies*, Vol. 9, n.º. 1: pp. 132-138.
- Franklin, B. (1997). *Newszak and news media*, London: Arnold.
- Frazer, M. (1994). "Quality in Higher Education: an International Perspective", Diana Green (ed), *What is Quality in Higher Education?*, Buckingham: Taylor & Francis, pp. 107-117.
- Freedman, E. (2008). "Ambitious in Theory but Unlikely in Practice: A Critique of UNESCO's Model Curricula for Journalism Education for Developing Countries and Emerging Democracies". *International Association for Media and Communication Research*. Stockholm, Sweden, 27-30 July.
- Freire, I. (Público, 20 de Setembro). "Ensino de jornalismo pouco debatido". *Público*. Disponível online.
- Freitas, H.d.S. (2007). "O jornalismo no bolso de trás e na pasta o caderno dos deveres", *JJ*, n.º. Out/Dez: pp. 6-16.
- French, N. (2006). "Competing Discourses of Journalism Education", *IAMCR - 25th Conference & General Assembly*, (org.), Cairo, 464-468.
- Frith, S. & Meech, P. (2007). "Becoming a journalist - Journalism education and journalism culture", *Journalism*, Vol. 8, n.º. 2: pp. 137-164.

- Fröhlich, R. & Holtz-Bacha, C. (2003a). "Journalism Education in Germany: a wide range of different ways", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalim Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 187-206.
- Fröhlich, R. & Holtz-Bacha, C., (eds.) (2003). *Journalism Education in Europe and North America - an International Comparision*. The Hampton Press Communication Series - Mass Communication and Journalism. New Jersey: Hampton Press.
- Frost, C. (2007). "The development and integration of bachelor degrees in journalism into the training and recruitment of journalists in the UK", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 192-200.
- G.Chernay COPA (1990). *Accreditation and the Role of the Council on Postsecondary Accreditation (COPA)*. Washington DC: COPA.
- Gans, H.J. (2004). *Democracy and the News*, New York: Oxford University Press.
- Garcia, J.L. (2009b). "Principais tendências de profissionalização dos jornalistas no período pós-transição democrática ", José Luís Garcia (ed), *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 63-91.
- Garcia, J.L., (ed.) (2009a). *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Garcia, L. & Castro, J. (1993). "Os jornalistas portugueses. Da recomposição social aos processos de legitimação profissional", *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº. 13: pp. 93-114.
- Gardner, H.*et alii* (2001). *Good Work: when excellence and ethics meet*, New York, NY: Basic Books.
- Geimann, S. (2000). "A grade for the graduates", *The Quill*, Vol. 88, nº. 7: pp. 38-40.
- Gerring, J. (2004). "What is a case study and what is it good for?", *Americam Political Science Review*, Vol. 98, nº. 2: pp. 341-354.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito*, Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1985). *As Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta.
- Gladney, G.A. (1990). "Newspaper Excellence: How Editors of Small and Large Papers Judge Quality", *Newspaper Research Journal*, Vol. 11, nº. 2: pp. 58-71.

- Gladney, G.A. (1996). "How Editors and Readers Rank and Rate the Importance of Eighteen Traditional Standards of Newspaper Excellence ", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 73, n.º 2: pp. 319-331.
- Gladney, G.A.*et alii* (2007). "Online Editors Rate Web Nwes Quality Criteria", *Newspaper Research Journal*, Vol. 28, n.º 1: pp. 55-69.
- Gomis, L. (1991). *Teoría del periodismo*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- Gonçalves, A. (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. . Relatório apresentado à Universidade do Minho, para Concurso Documental para o lugar de Professor Associado no Grupo Disciplinar de Sociologia.
- Governo (1998). "Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior". Decreto-Lei n.º 205/98, Diário da República, I Série - A, n.º 158.
- Governo (2004). "Nomeação de Grupo de Trabalho para a Reorganização da Rede de Ensino Superior". Resolução do Conselho de Ministros n.º 67/2004, de 29 de Maio Diário da República, I Série B, n.º 126.
- Governo (2005a). "Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior". Decreto-Lei n.º 42/05, Diário da República, I Série - A, n.º 37.
- Governo (2005b). "Actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação". Portaria n.º 256/2005, Diário da República - I Série B, n.º 53
- Governo (2006a). "Graus académicos e diplomas do ensino superior". Decreto-Lei n.º 74/06, Diário da República - I Série - A, n.º 60.
- Governo (2006b). "Avaliação Global e Avaliação da Qualidade do Sistema do Ensino Superior Português". Despacho n.º 484/06, Diário da República, II Série, n.º 6.
- Governo (2007a). "Missão e Atribuições da Fundação para a Ciência e Tecnologia". Decreto-Lei n.º 152/07, Diário da República, I Série, n.º 82.
- Governo (2007b). "Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior". Decreto-Lei n.º 369/07, Diário da República, I Série, n.º 212.
- Governo (2008). "Simplificação e Actualização dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior". Decreto-Lei n.º 107/08, Diário da República, I Série, n.º 121.
- GPEARI (2010). *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Destaques*. GPEARI/MCTES.

- Graça, S.M. (2007). "Os problemas-chave de ingresso no jornalismo em Portugal", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 111-131.
- Graça, S.M. (2009). "Os problemas-chave de ingresso no jornalismo", José Luís Garcia (ed), *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses. Metamorfoses e encruzilhadas no limiar do séc. XXI*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 133-168.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris: Dalloz.
- Green, D. (1994a). "What is quality in higher education? Concepts, policy and practice", Diana Green (ed), *What is quality in higher education?*, Buckingham: Taylor & Francis, pp. 13-30.
- Green, D. (1994b). "Looking Ahead", Diana Green (ed), *What is Quality in Higher Education?*, Buckingham: Taylor & Francis, pp. 118-123.
- Group, W. (2005). *Strategic orientations for the reorganization of the Portuguese network of higher education institutions* Lisbon: Council of Ministers.
- Guerra, I.C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Cascais: Principia.
- Guerra, J.L. (2010). *Sistema de Gestão da Qualidade Aplicado ao Jornalismo: uma abordagem inicial*. Brasília: UNESCO.
- Guichard, S. & Larre, B. (2006). *Enhancing Portugal's Human Capital*. OCDE.
- Guppy, M. (2000). "Pooling resources: the pros and cons of PR in J-School", *The Quill* Vol. 88, n°. 7: pp. 16-18.
- Hackett, R.A. & Uzelman, S. (2003). "Tracing Corporate Influences on Press Content: a summary of recent NewsWatch Canada Research", *Journalism Studies*, Vol. 4, n°. 3: pp. 331-346.
- Hanitzsch, T. (2007). "Deconstructing Journalism Culture", *Communication Theory*, Vol. 17: pp. 367-385.
- Hanitzsch, T.*et alii* (2005). "Building a home for the study of journalism", *Journalism*, Vol. 6, n°. 1: pp. 107-115.
- Hanna, M. & Sanders, K. (2007). "Journalism Education in Britain", *Journalism Practice*, Vol. 1, n°. 3: pp. 404-420.
- Hansen, K.A.*et alii* (1998). "Newsroom Topic Teams: journalists' assessments of effects on news routines and newspaper quality", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 75, n°. 4: pp. 803-821.

- Harré, R. (1988). *As Filosofias da Ciências*, Lisboa: Edições 70.
- Harris, J. (2001). "The Bottom Line: Profits and Journalism in Newspapering", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, Vol. 6, n°. 4: pp. 106-112.
- Harrison, J. (2006). *News*, London: Routledge.
- Hernández, M.E. (2004). "La formación universitaria de periodistas en México", *Comunicación Y Sociedad*, n°. 1: pp. 100-138.
- Hiebert, R. & Gross, P. (2003). "Remedial Education: the remaking of eastern european journalists", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 257-283.
- Hillve, P.*et alii* (1997). "Aspects of Quality in TV Programming: Structural Diversity Compared over Time and Space", *European Journal of Communication*, Vol. 12, n°. 3: pp. 291-318.
- Hirst, M. (2010). "Journalism Education 'Down Under'", *Journalism Studies* Vol. 11, n°. 1: pp. 83-98.
- Holm, H.-H. (2003). "Journalism Education in Denmark: the challenges of the market and politics", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 121-137.
- Hoyer, S. & Pottker, H., (eds.) (2005). *Diffusion of the News Paradigm 1850-2000*. Goteborg, Sweden: Nordicom.
- Huang, E. (2008). "Teaching Button-pushing vs. Teaching Thinking - The State of New Media Education in U.S. Universities", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois,
- Huang, E.*et alii* (2006). "Bridging Newsrooms and Classrooms: Preparing the Next Generation of Journalists for Converged media", *Journalism Communication Monographs*, Vol. 8, n°. 3: pp. 221-262.
- Hume, E. (2007). *University Journalism Education: A Global Challenge*. Center for International Media Assistance (National Endowment for Democracy).
- Indahl, N.G. (2000). "The Journalistic Work Process in Digital Media". *CMC Symposim*. Bornholm, Danemark, 11-12 May, 2000.
- Iosifides, P. (1999). "Diversity versus Concentration in the Deregulated Mass Media Domain", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 76, n°. 1: pp. 152-162.

- Jenkins, H. & Deuze, M. (2008). "Convergence Culture", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 14, n°. 1: pp. 5-12.
- Ji, H. & Sheehy, M. (2010). "Gowing Number of Bloggers See Their Work as Journalism", *Newspaper Research Journal*, Vol. 31, n°. 4: pp. 38-47.
- Johansen, P. & Dornan, C. (2003). "Journalism Education in Canada", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America - an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 65-90.
- Johansen, P. *et alii* (2001). "Journalism Education in the United States ans Canada: not merely clones", *Journalism Studies*, Vol. 2, n°. 4: pp. 469-483.
- Jornal_de_Noticias (2004, 14 de Janeiro). "ISCIA promove curso de jornalismo jurídico". *Jornal de Notícias*. Disponível online.
- Josephi, B. (2005). "Journalism in the Global Age: Between Normative and Empirical", *Gazette: The International Journal for Communication Studies*, Vol. 67, n°. 6: pp. 575-590.
- Karam, F.J.C. (2009). "Journalism in the age of the information society, technological convergence, and editorial segmentation: Preliminary observations", *Journalism*, Vol. 10, n°. 1: pp. 109-125.
- Keel, V. (1998). "Toward a north american journalism: perceptions of advanced journalism students in the United States and Canada". *International Association for Media and Communication Research Conference*. Glasgow, Scotlan, July, 1998.
- Kelley, B. (2007). "Teaching Journalism", *Communication Research Trends*, Vol. 26, n°. 2.
- Kim, K.-H. & Meyer, P. (2005). "Survey Hields Five Factors of Newspaper Quality", *Newspaper Research Journal*, Vol. 26, n°. 1: pp. 6-15.
- King, E. (1998). "Redefining Relationships: interactivity Between News Producers and Consumers", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 4, n°. 4: pp. 26-32.
- Knight, A. (2003). "Online Journalism Education: Reaching and teaching globalised media", *ejournalist*, Vol. 3, n°. 2: pp. 1-11.
- Knight, A. *et alii* (2008). "Who is a Journalist?", *Journalism Studies*, Vol. 9, n°. 1: pp. 117-131.
- Kopper, G.G. (2003). "Eurojournalism: aims and programs for future european journalists", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 285-306.

- Kopper, G.G.*et alii* (2000). "Research Review: Online Journalism - a report on current and continuing research and major questions in the international discussion", *Journalism Studies*, Vol. 1, n°. 3: pp. 499-512.
- Kosicki, G. & Becker, L. (1998). "Annual Survey of Enrollments and Degrees Awarded", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 53, n°. 3.
- Kovach, B. & Rosenstiel, T. (2003). *The Elements of Journalism*, London: Atlantic Books.
- Kuhn, T.S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Lisboa: Guerra e Paz.
- Kunelius, R. (2006). "Good Journalism - On the evaluation criteria of some interested and experienced actors", *Journalism Studies*, Vol. 7, n°. 5: pp. 671-690.
- Kurpius, D.D. (2003). "Bucking a Trend in Local Television News. Combating Market-driven Journalism", *Journalism*, Vol. 4, n°. 1: pp. 76-94.
- Lacan, J.-F.*et alii* (1994). *Les Journalistes: stars, scribes et scribouillards*, Paris: Syros.
- Lacy, S. & Fico, F. (1990). "Newspaper Quality and Ownership: Rating the Groups", *Newspaper Research Journal*, Vol. 11, n°. 2: pp. 42-57.
- Lacy, S. & Fico, F. (1991). "The Link Between Newspaper Content Quality and Circulation", *Newspaper Research Journal*, Vol. 12, n°. 2: pp. 46-57.
- Lacy, S. & Martin, H.J. (2004). "Competition, Circulation and Advertising", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1.
- Leiria, I. (2007, 8 Janeiro). "Investimento em cursos sem mercado de trabalho". *Público*.
- Lepre, C. & Bleske, G.L. (2005). "Little Common Ground for Magazine Editors and Professors Surveyed on Journalism Curriculum", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 60, n°. 2: pp. 190-201.
- Lingwall, A. (2008). "Determining the Level and Nature of Curricular Integration in Programs of Journalism and Mass Communication", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Lippman, W. (2006). "The Nature of News", G. Stuart Adam e Roy Peter Clark (ed), *Journalism. The democratic craft*, New York: Oxford University Press, pp. 48-56.

- List, K.k. (2001). "High-tech vs High-touch Teachers", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 56, n.º 3: pp. 84-89.
- Livingstone, S. (2005). "Critical Debates in Internet Studies: Reflections on an Emerging Field", James Curran e Michael Gurevitch (ed), *Mass Media and Society* New York: Oxford University press, pp. 9-28.
- Logié, M. (1971). "Informação e Direito à Informação", Michel Logié (ed), *Publics et Techniques de la Diffusion Collective*, Bruxelles: Éd. de la Université Libre de Bruxelles, pp. 169, ss.
- Lowrey, W. (2006). "Mapping the journalism–blogging relationship", *Journalism*, Vol. 7, n.º 4: pp. 477-500.
- Lowrey, W. & Mackay, J.B. (2008). "Journalism and Blogging - a test of a model of occupational competition", *Journalism Practice*, Vol. 2, n.º 1: pp. 64-81.
- Machado, E. & Palacios, M. (2007). *O Ensino do Jornalismo em Redes de Alta Velocidade*, Salvador da Bahia: EDUFBA.
- Maguire, M. (2005). "Changes in Ownership Affect Quality of Oshkosh Paper", *Newspaper Research Journal*, Vol. 26, n.º 4: pp. 74-86.
- Mancini, P. (2003). "Between Literary Roots and Partisanship: Journalism Education in Italy", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 93-104.
- Mancini, P. (2005). "Is there a European model of journalism?", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 77-93.
- Manning-Miller, C.L. & Dunlap, J.B. (2002). "The Move Toward Pluralism in Journalism and Mass Communication Education", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 57, n.º 1: pp. 35-48.
- Marcos, L.H. (1997). "El "punt zero" después de Lisboa, 1898", *Análisi*, n.º 21: pp. 235-247.
- Marinho, J. & Silva, S.P. (2007). "Integração dos licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação nos mass media do Grande Porto", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 149-179.
- Marinho, S. (2006). "Reflexão sobre a necessidade de novo um paradigma para o ensino do Jornalismo: o caso da Universidade de Columbia". *II Seminário Internacional Media, Jornalismo e Democracia - Jornalismo e Actos de Democracia*. Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa, 13 de Novembro de 2006.

- Marinho, S. (2007a). "Integração profissional e formação em jornalismo e comunicação: o caso da Universidade do Minho", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 13-33.
- Marinho, S. (2007b). "A Formação em Jornalismo: sinais e problemas de um debate latente", Manuel Pinto e Sandra Marinho (ed), *Os media em Portugal nos primeiros cinco anos do séc. XXI - Cronologia e olhares sectoriais*, Porto: Campo das Letras, pp. 129-142.
- Marinho, S. (2007c). "A queda da ponte de Entre-os-Rios. Exibição em directo da dor e do luto", Manuel Pinto e Helena Sousa (ed), *Casos em que o Jornalismo foi Notícia*, Porto: Campo das Letras, pp. 163-184.
- Marinho, S. (2007d). "Integração profissional e formação em jornalismo e comunicação: o caso da Universidade do Minho", *Congresso Internacional Premium – Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 13-33.
- Marinho, S. (2007e). "A Ponte mais Vista do País - o que se disse da cobertura jornalística da queda da ponte de Entre-os-Rios", *II Ibérico*, António Fidalgo e Paulo Serra (org.), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 569-580.
- Marinho, S. (2008). "O Percurso Profissional dos Licenciados em Jornalismo num Contexto de Mudança: o caso da Universidade do Minho", *Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Moisés de Lemos Martins e Manuel Pinto (org.), Braga, Universidade do Minho, 428-440.
- Marinho, S. (2009). "Formação em Jornalismo e Mercado de Trabalho: questões e dúvidas de uma relação inevitável", *Actas do Seminário "JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação"*, Joaquim Fidalgo e Sandra Marinho (org.), Universidade do Minho - Braga, 26 de Setembro de 2008. 33-39.
- Marinho, S. & Pinto, M. (2004). "Representações dos Estudantes de Comunicação/Jornalismo acerca do Jornalismo e dos Jornalistas: um estudo de caso". *III Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos*. Santiago de Compostela, Espanha,
- Marinho, S. & Pinto, M. (2005). "O papel do acompanhamento da actualidade na selecção e valorização dos acontecimentos: um estudo de caso". *4.º SOPCOM*. Universidade de Aveiro, 21 Outubro, 2005.
- Marinho, S. & Pinto, M. (2006). "Does Journalism Education Make a Difference? A case study of journalism students' media use habits and practices". *International Association for Media and Communication Research Conference*. Cairo, Egypt,

- Marlière, P. (1998). "The Rules of the Journalistic Field: Pierre Bourdieu's Contribution to the Sociology of the Media", *European Journal of Communication*, Vol. 13, n°. 2: pp. 219-234.
- Martin, H.J. (1998). "Measuring Newspaper Profits: Developing a Standard for Comparison", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 75, n°. 3: pp. 500-517.
- Marvin, C. & Meyer, P. (2005). "What kind of Journalism does the public need?", Geneva Overholser e Kathleen Hall Jamieson (ed), *The Press*, New York: Oxford University Press, pp. 400-411.
- Massé, M. (1999). "Evaluating Students' progress by reading Their Journals", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 54, n°. 3: pp. 43-56.
- Matheson, D. (2004). "Weblogs and the Epistemology of the News: Some Trends in Online Journalism", *New Media & Society*, Vol. 6, n°. 4: pp. 443-468.
- Matheson, D. (2004a). "Negotiating Claims to Journalism: Webloggers' Orientation to News Genres", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 10, n°. 4: pp. 33-54.
- Mattus, M. (2009). "Wikipedia – Free and Reliable? Aspects of a Collaboratively Shaped Encyclopaedia", *Nordicom Review*, Vol. 30, n°. 1: pp. 183-199.
- Maximino, J.C. (2004, 2 de Fevereiro). "Juizes aprendem noções básicas de jornalismo". *Jornal de Notícias*. Disponível online.
- McDonald, I. (2006). "Teaching journalists to save the profession", *Journalism Studies*, Vol. 7, n°. 5: pp. 745-764.
- McMannus, J.H. (1994). *Market-driven journalism: let the citizen beware?*, London: Sage.
- McManus, J.H. (1994). *Market Driven Journalism: let the citizen beware*, London: Sage.
- McNair, B. (2000). *Journalism and Democracy: an evaluation of the political public sphere*, London: Routledge.
- McNair, B. (2002). *The Sociology of Journalism*, London: Arnold.
- McQuail, D. (1997). "Accountability of Media to Society: Principles and Means", *European Journal of Communication*, Vol. 12, n°. 4: pp. 511-529.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- McQuail, D. (2004). "Publication in a Free Society: the problem of accountability". *Minho University: Open Lecture*. Minho University, Braga,
- Medsger, B. (2005). "The evolution of of journalism education in the United States", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 205-226.
- Medsger, B. (2006). "Is journalism different?". Disponível online: <http://www.mtsu.edu/%Emasscomm/seig96/medsger/medsger.htm>.
- Meerbach, G. (2003). "The Development of Journalism in the Netherlands: a century-long duel pitting beleaguered "rejectionists" against pro-education proponents", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America: an International Comparison*, New Jersey: Hampton Press, pp. 105-120.
- Meier, W.A. & Trappel, J. (1998). "Media Concentration and the Public Interest", Dennis McQuail e Karen Siune (ed), *Media Policy: Convergence, Concentration & Commerce* London: Sage, pp. 38-59.
- Meijer, I.C. (2001). "The Public Quality of Popular Journalism: developing a normative framework", *Journalism Studies*, Vol. 2, n°. 2: pp. 189-205.
- Meijer, I.C. (2003). "What Is Quality Television News? A plea for extending the professional repertoire of newsmakers", *Journalism Studies*, Vol. 4, n°. 1: pp. 15-29.
- Melo, J.M.d. (1998). "Ensino de Graduação em Comunicação Social: paradigmas curriculares", *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, Vol. XXI, n°. 1.
- Melo, J.M.d. & Moreira, S.V. (2009). "Brazilian journalism – the state of research, education and media", *Journalism*, Vol. 10, n°. 1: pp. 5-8.
- Mendes, J. (1982). "Universidade e Formação Profissional ", Sindicato dos Jornalistas (ed), *Actas do 1.º Congresso dos Jornalistas Portugueses*, Lisboa: Sindicato dos Jornalistas, pp. 229-231.
- Mensing, D. (2010). "Rethinking [Again] the Future of Journalism Education", *Journalism Studies*, Vol. 6, n°. 7: pp. 1-13.
- Merril, J.C. (1968). *The elite press: great newspapers of the world*, New York: Pitman.
- Merril, J.C. (2000). "Lessons learned: evaluating J-education", *The Quill*, Vol. 88, n°. 5: pp. 36-37.
- Merril, J.C. & Lowenstein, R.L. (1971). *Media, Messages and Men: New Perspectives in Communications*, New York: David McKay & Co.

- Mesquita, M. (1995). "L'enseignement du journalisme au Portugal - le miracle de la multiplication des cours". *Sigma - Communication Sciences Meeting*. Siena, 22-23 Setembro de 1995.
- Mesquita, M. & Ponte, C. (1997). *Situação do Ensino e da Formação Profissional na área do Jornalismo*. BOCC - Biblioteca online de Ciências da Comunicação, Covilhã, http://www.bocc.uff.br/pag/_texto.php?html2=mesquita-mario-ponte-cristina-Cursos-Com1.html
- Meyer, P. (2004). "The Influence Model and Newspaper Business", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1: pp. 66-83.
- Meyer, P. & Kim, K.-H. (2003). "Quantifying Newspaper Quality: 'I Know It When I See It'". *Association for Education in Journalism and Mass Communication*. Kansas City, USA, July 30.
- Miège, B. (2006). "France : l'incomplétude des relations entre journalisme et université". *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Disponível online: http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux |.
- Mihailidis, P. & Hiebert, R. (2005). "Media Literacy in Journalism Education Curriculum", *Academic Exchange Quarterly*, Vol. 9, n°. 3.
- Mogekwu, M. UNESCO (2000). *Review of Journalism and Communication Education and Training in Mozambique*. UNESCO.
- Montgomery, M. (2006). "Broadcast news, the live 'two-way' and the case of Andrew Gilligan", *Media, Culture & Society*, Vol. 28, n°. 2: pp. 233-259.
- Moreira, S.V. & Helal, C.L.R. (2009). "Notes on media, journalism education and news organizations in Brazil", *Journalism*, Vol. 10, n°. 1: pp. 91-107.
- Mott, F.L. (2006). "What's the News?", G. Stuart Adam e Roy Peter Clark (ed), *Journalism. The democratic craft*, New York: Oxford University Press, pp. 73-79.
- Muñoz, R.H. (1997). "Avances en la Búsqueda de un Sistema de Calidad para las Redacciones de los Diarios", *Comunicación Y Sociedad*, Vol. 10, n°. 1: pp. 169-192.
- Neveu, É. (2005). *Sociologia do Jornalismo*, Porto: Porto Editora.
- Nieman (2005). "Journalist's Trade: Training Journalists in Foreign Countries", *Nieman Reports*, Vol. 59, n°. 2: pp. 70-108.
- Nieman (2007). "Teaching Journalism in the Digital Age", *Nieman Reports*, Vol. 7, n°. 3.

- Nobre-Correia, J.-M. (2007). "Ensino do Jornalismo. Os equívocos de uma formação", *JJ*, n°. Abril/Junho: pp. 28-36.
- Nolan, D. (2008). "Journalism, education and the formation of 'public subjects'", *Journalim*, Vol. 9, n°. 6: pp. 733-749.
- Nyre, L. (2009). "Normative Media Research. Moving from the Ivory Tower to the Control Tower ", *Nordicom Review*, n°. 30: pp. 3-17.
- Obercom (2006). *Jornalismo Hoje. Uma análise de 14 redacções de TV, Rádio e Jornais - Research Report*. Obercom.
- OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education - Tertiary Education in Portugal: Examiners' Report*. OCDE/Education Committee.
- OCES (2007a). *Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por distrito e por NUTS II: de 1997-1998 a 2004-2005*. Observatório da Ciência e do Ensino Superior.
- OCES (2007b). *Evolução do número de inscritos no ensino superior, por distrito e NUTS II - 1997/98 – 2005/06*. OCES Observatório da Ciência e do Ensino Superior/Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores.
- OCES (2007c). *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2004-2005*. Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior.
- OCES Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2007d). *Vagas versus Inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez: de 1997-1998 a 2005-2006*. Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior.
- Ocholi, M. & Lisosky, J.M. UNESCO (2002). *IFJ/UNESCO Regional Seminar on Curriculum Development and Human Rights Journalism Training*. UNESCO.
- Overholser, G. (2004). "Good journalism and business: an industry perspective", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1: pp. 8-20.
- Overholser, G. & Jamieson, K.H., (eds.) (2005). *The Press. Institutions of American Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Papathanassopoulos, S. (2001). "Media Commercialization and Journalism in Greece", *European Journal of Communication*, Vol. 16, n°. 4: pp. 505-521.
- Papathanassopoulos, S. (2009). "The Mediterranean/Polarized Pluralist Media Model Countries", Georgios Terzis (ed), *European Journalism Education*, Bristol, UK: Intellect, pp. 217-230.

- Pasadeos, Y. (2000). "Conflicting Attitudes Toward an Integrated Curriculum", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 55, n°. 1: pp. 73-78.
- Pastoriza, G.B.*et alii* (2005). "Los Observatorios de Comunicación", *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, n°. 90: pp. 38-45.
- Patterson, T. (2000). *Doing well and doing good: how soft news and critical journalism are shrinking the news audience and weakening democracy - and what news outlets can do about that*. Joan Shorenstein Centre on the Press, Politics and Public Policy; John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
- Pavlik, J. (2000). "The Impact of Technology on Journalism", *Journalism Studies*, Vol. 1, n°. 2: pp. 229-237.
- Pavlik, J. (2001). *Journalism and New Media*, New York: Columbia University Press.
- Pavlik, J.V. (1999). "New Media and News: Implications for the Future of Journalism", *New Media & Society*, Vol. 1, n°. 1: pp. 54-59.
- Pavlik, J.V. (2004). "A Sea-Change in Journalism: Convergence, Journalists, their Audiences and Sources", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 10, n°. 4: pp. 21-29.
- Pavlik, J.V. (2005). "Running the technological gauntlet: journalism and new media", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 245-263.
- PEJ (2003). *Does Ownership Matter in Local Television News: a Five-Year Study of Ownership and Quality* Washington: Columbia University Graduate School of Journalism/Project for Excellence in Journalism.
- PEJ (2009). *The Changing Newsroom: What is Being Gained and What is Being Lost in America's Daily Newspapers*. Project for Excellence in Journalism.
- Pereira, A. (2005, 1 Agosto). "Estagiários sem mercado". *Correio da Manhã*.
- Pérez, M.G. (1991). *La Enseñanza del Periodismo en el Mundo Occidental: Estudio Histórico y Comparado en Tres Escuelas*. Tesis Doctoral, Madrid: Facultad de Ciencias de la Información/Departamento de Periodismo 1, Universidad Complutense de Madrid.
- Peters, S. (2001). *Gen X in the Newsroom*. Evanston: Media Management Center.
- Phillips, A. (2005). "Who's to make journalists?", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 227-244.

Picard (2004). "Commercialism and Newspaper Quality", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n.º. 1: pp. 54-65.

Picard, R. (2000). *Measuring Quality by Journalistic Activity*. Media Group, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration. <http://www.tukkk.fi/media/Picard/Publication%20and%20Paper%20Files/Journalistic%20Quality.pdf>

Pinto, M. (2001). "O jornalismo, os jornalistas e os novos media - contributos para o estudo do caso português". *I Congreso Ibérico de Comunicación - La Sociedad de la Comunicación en el siglo XXI* Málaga, 7-9 Maio de 2001.

Pinto, M. (2004). "O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: crise de crescimento e notas programáticas", *Comunicação e Sociedade*, n.º. 5: pp. 49-62.

Pinto, M. (2005). "Ventos cruzados sobre o campo jornalístico. Percepções de profissionais sobre as mudanças em curso", *Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II Ibérico*, António Fidalgo e Paulo Serra (org.), Universidade da Covilhã, 123-131.

Pinto, M. & Marinho, S. (2004). "A qualidade em jornalismo: problematização e operacionalização do conceito", *Jornalismo de Referência – Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Jornalísticos/II Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos*, Universidade Fernando Pessoa (org.), Porto, 571-579.

Pinto, M. & Marinho, S. (2009). "The Portuguese Journalism Education Landscape", Georgios Terzis (ed), *European Journalism Education*, Chicago: Intellect/The University of Chicago Press, pp. 303-317.

Pinto, M. & Marinho, S., (eds.) (2008). *Os media em Portugal nos primeiros cinco anos do século XXI*. Porto: Campo das Letras.

Pinto, M. & Sousa, H. (2003). "Journalism Education at Universities and Journalism Schools in Portugal", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalim Education in Europe and North America*, New Jersey: Hampton Press, pp. 169-186.

Pinto, M. & Sousa, H., (eds.) (2007). *Casos em que o Jornalismo foi Notícia*. Comunicação e Sociedade. Porto: Campo das Letras.

Plasser, F. (2005). "From Hard to Soft News Standards?: How Political Journalists in Different Media Systems Evaluate the Shifting Quality of News", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, Vol. 10, n.º. 2: pp. 47-68.

Postman, N. (1990). "Informing Ourselves To Death". *German Informatics Society*. Stuttgart, October 11, 1990.

- Postman, N. (2004). "The Information Age: A Blessing or a Curse?", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, Vol. 9, n°. 2: pp. 3-10.
- Pöttker, H. (2003). "News and its Communicative Quality: the inverted pyramid - when and why did it appear?", *Journalism Studies*, Vol. 4, n°. 4: pp. 501-511.
- Pronovost, G. (1996). *Médias et Pratiques Culturelles*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Público (2003a, 13 de Abril). "Pós-graduação para ensinar jornalistas a sobreviverem como soldados". *Público*. Disponível online.
- Público (2003b, 20 de Setembro). "Ensino de Jornalismo pouco debatido". *Público*. Disponível online.
- Público (2004, 26 de Fevereiro). "A iniciativa: curso de jornalismo judiciário na Madeira". *Público*. Disponível online.
- Quinn, S. (2004). "An Intersection of Ideals: Journalism, Profits, Technology and Convergence", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 10, n°. 4: pp. 109-123.
- Quinn, S. (2005). "Convergence's fundamental question", *Journalism Studies*, Vol. 6, n°. 1: pp. 29-38.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.v. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Raaum, O. (1999). *Pressen er løs! Fronter i journalistenes faglige frigøring. [The press unchained: Frontlines in the professional liberation of journalists]*, Oslo: Pax.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, New York: Routledge.
- Rebelo, J., (ed.) (2011). *Ser Jornalista em Portugal. Perfis Sociológicos*. Lisboa: Gradiva.
- Rieder, R. (2000). "The Internet Era: Old News and New Bottles", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, Vol. 5, n°. 3: pp. 111-113.
- Rieffel, R. (2003). *Sociologia dos Media*, Porto: Porto Editora.
- Riffe, D. (1999). *Journalism Educators - yesterday, today and tomorrow*. Association for Education in Journalism and Mass Communication.
- Rodrigues, A.D. & Miranda, J.-A.B.d. (1989). "La sociologie de la communication au Portugal", *Sociétés*, n°. 22: pp. 15-17.

- Ronning, H. (2005). "African journalism and the struggle for democratic media", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 157-180.
- Rosen, J. (2000). *What are journalists for?*, New Haven: Yale University Press.
- Rosenberry, J. (2008). "What ARE they reading? News selections by college students", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Rosenstiel, T. & Mitchell, A. (2004). "The Impact of Investing in Newsroom Resources", *Newspaper Research Journal*, Vol. 25, n°. 1: pp. 84-97.
- Rothberg, D. (2010). *Jornalistas e suas visões sobre qualidade: teoria e pesquisa no contexto dos "Indicadores de Desenvolvimento da Mídia" da UNESCO*. Brasília: UNESCO.
- Ruão, T. (2008). *A Comunicação Organizacional e os Fenómenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006*, Braga: Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.
- Ruellan, D. (1993). *Le Professionnalisme du flou*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ruffin, F. (2003). "Les petits soldats du journalism". Disponível online: <http://www.acrimed.org/article935.html>.
- Rutigliano, L. (2007). "The Future of Journalism and How to Teach It". *8th International Symposium on Online Journalism*. University of Texas-Austin, 30-31 March 2007.
- Ryan, M. & Switzer, L. (2001). "Balancing arts and sciences, skills and conceptual content", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 56, n°. 2: pp. 55-68.
- Saint-Jean, A. (2003). *Les effets de la concentration des médias au Québec: problématique, recherche et consultations - Rapport Final*. Conseil sur la Qualité et la Diversité de l'Information.
- Sakr, N. (2005). "The changing dynamics of Arab journalism", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 142-156.
- Sales, C. (1998). *La Formation des journalistes : rapport à Mme Catherine Trautmann, ministre de la culture et de la communication, porte-parole du gouvernement*. Paris: Ministère de la culture et de la communication.
- Salokangas, R. (2003). "Finland: the road to consensus in journalism education", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America - an International Comparison*, New Jersey: Hampton Press, pp. 3-20.

- Sánchez-Tabernero, A. (1998). "Some Controversial Ideas about Media Quality", Robert G. Picard (ed), *Evolving Media Markets: Effects of Economic and Policy Changes*, Turku, Finland: Turku School of Economics and Business Administration, pp. 120-141.
- Sanders, K.*et alii* (2008). "Becoming Journalists: A Comparison of the Professional Attitudes and Values of British and Spanish Journalism Students", *European Journal of Communication*, Vol. 23, n°. 2: pp. 133-152.
- Santos, L.A. & Zamith, F. (2004). "Weblogues e jornalismo: um exemplo de aproximação na universidade portuguesa", *Comunicação e Sociedade*, n°. 5: pp. 137-152.
- Sarachan, J. (2011). "The Path Already Taken: technological and pedagogical practices in convergence education", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 66, n°. 2: pp. 160-174.
- Sauvageot, C. (2007). *Methodological Notes - Euromed Observatory Function Guidelines for developing indicators on technical and vocational education and training*. European Training Foundation.
- Schramm, W. (1949). "The Nature of News", Wilbur Schramm (ed), *Mass Communications*, Urbana: University of Illinois Press, pp.
- Schudson, M. (2000). "The sociology of news production revisited (again)", James Curran e Michael Gurevitch (ed), *Mass Media and Society*, London: Arnold, pp. 175-200.
- Schudson, M. (2003). *The Sociology of News*, New York: W. W. Norton&Company.
- Schudson, M. (2005). "The US model of journalism: exception or exemplar?", Hugo de Burgh (ed), *Making Journalists*, New York: Routledge, pp. 94-106.
- Schultz, T. (2002). "Does education matter? Characteristics of journalists who went to graduate school", *Journalism*, Vol. 3, n°. 2: pp. 223-238.
- Schwingel, C.*et alii* (2005). "Perfil e hábitos comunicacionais do estudante de jornalismo da cidade de Salvador". *III Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. Florianópolis, Brasil, Novembro, 2005.
- Scott, B. (2005). "A Contemporary History of Digital Journalism", *Television & New Media*, Vol. 6, n°. 1: pp. 89-126.
- Seamon, M.C. (2008). "Framing the Divide: How Professional Newspapers Frame Journalism Education", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Seamon, M.C. (2010). "The value of accreditation: an overview of three decades of research comparing accredited and unaccredited Journalism and Mass Communication programs", *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 64, n°. 1: pp. 10-21.

- Shapiro, I. (2008). ""Good Story"—But How Good? Notes Toward a Rhetoric of Journalism", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Shapiro, I.*et alii* (2006). "What makes journalism 'excellent'? Criteria identified by judges in two leading Awards Programs". *Canadian Journal of Communication*, 2. Disponível online: <http://www.cjc-online.ca/viewarticle.php?id=1726>.
- Silcock, B.W. & Keith, S. (2006). "Translating the tower of babel? Issues of definition, language and culture in converged newsrooms", *Journalism Studies*, Vol. 7, nº. 4: pp. 610-627.
- Silva, E.C.e. (2006a, 23 de Janeiro). "Bolonha origina contestação interna aos reitores. ". *Diário de Notícias*. Disponível online.
- Silva, E.C.e. (2006b, 20 de Setembro). "Reitores preparam mapa de cursos para reduzir mais a oferta no superior". *Público*. Disponível online.
- Silva, R.J. (2004, 24 de Junho). "BBC revê critérios editoriais". *Público*. Disponível online.
- Silva, V.J. (2003, 20 de Junho). "Estado da nação, estado dos media". *Diário Económico*. Disponível online.
- Silver, D. (2004). "Internet/cyberculture/digital culture/new media/fill-in-the-blank studies", *New Media & Society*, Vol. 6, nº. 1: pp. 55-64.
- Silverstone, R. (1999). *Por qué estudiar los medios?*, Madrid: Amorrortu editores.
- Simão, J.V.*et alii* (2005). *Ensino Superior: opções estratégicas. Relatório do Grupo de Trabalho*. Lisboa.
- Simão, J.V.*et alii* (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa: Gradiva.
- Singer, J. (2003). "Who are these guys? - The online challenge to the notion of journalistic professionalism", *Journalism*, Vol. 4, nº. 2: pp. 139-163.
- Singer, J.B. (1997). "Still Guarding the Gate?: The Newspaper Journalist's Role in an Online World", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 3, nº. 1: pp. 72-89.
- Singer, J.B. (2004). "Strange Bedfellows? The diffusion of convergence in four news organizations", *Journalism Studies*, Vol. 5, nº. 1: pp. 3-18.
- Singer, J.B. (2006). "The Socially Responsible Existentialist. A normative emphasis in a new media environment", *Journalism Studies*, Vol. 7, nº. 1: pp. 2-18.

- Singer, J.B. (2007). "Contested autonomy - Professional and popular claims on journalistic norms", *Journalism Studies*, Vol. 8, nº. 1: pp. 79-95.
- Singer, J.B. (2009). "Barbarians at the Gate or Liberators in Disguise? Journalists, Users and a Changing Media World", *Actas do Seminário "JORNALISMO: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação"*, Joaquim Fidalgo e Sandra Marinho (org.), Universidade do Minho - Braga, 26 de Setembro de 2008. 11-32.
- Sindicato dos Jornalistas SJ (2006). *Posição do Sindicato dos Jornalistas sobre a Proposta de Lei n.º 76/X/1, que altera o Estatuto do Jornalista*.
- Skinner, D.*et alii* (2001). "Putting theory to practice - A critical approach to journalism studies", *Journalism*, Vol. 2, nº. 3: pp. 341-360.
- Sloan, R. (2003). "Quality! Influence! Profits!". *Poynter.org*. Disponível online: http://www.poynter.org/content/content_view.asp?id=20273.
- Soares, J.V. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional, por Área de Conhecimento: Área Científica de Comunicação Social - Relatório de Missão*.
- Sobreira, R.M. (2003). "O ensino do jornalismo e a profissionalização dos jornalistas em Portugal (1933-1974)", *Media & Jornalismo*, nº. 3: pp. 67-87.
- Soloski, J. (1993). "O jornalismo e o profissionalismo: alguns constrangimentos no trabalho jornalístico", Nelson Traquina (ed), *Jornalismo: questões, teorias e "estórias"*, Lisboa: Vega, pp.
- Sousa, H. (2006). "Information Technologies, Social Change and the Future - The Case of Online Journalism in Portugal", *European Journal of Communication*, nº. 21: pp. 3.
- Sousa, J.P. (2004a). *Desafios do ensino universitário do jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI*.
- Sousa, J.P. (2004b). "A prática antes da teoria e o foco no objecto: uma proposta para o ensino universitário do jornalismo". *III Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos*. Santiago de Compostela, 4 e 5 de Outubro de 2004.
- Sousa, J.P. (2008). "Pesquisa e reflexão sobre jornalismo: até 1950... e depois", Jorge Pedro Sousa (ed), *Jornalismo. História, teoria e metodologias. Perspectivas luso brasileiras*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 154-226.

- Sousa, J.P.*et alii* (2007). "Indicadores de produção bibliográfica portuguesa sobre jornalismo até à Revolução de 25 de Abril de 1974". Disponível online: <http://teoriadojornalismo.ufp.pt/indicadores/>.
- Sousa, J.P.*et alii* (2008). "A teorização do jornalismo em Portugal até 1974", Jorge Pedro Sousa (ed), *Jornalismo. História, teoria e metodologia. Perspectivas luso-brasileiras*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 315-366.
- Sousa, L.N. (2007). "Processo(s) de transição ao trabalho: o caso dos diplomados em Comunicação da Escola Superior de Educação de Viseu", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 34-59.
- Spyridou, P.-L. & Veglis, A. (2008). "The contribution of online news consumption to critical-reflective **journalism professionals: Likelihood patterns among Greek journalism students**", *Journalism*, Vol. 9, n.º. 1: pp. 52-75.
- Stone, C.G.*et alii* (1981). "Newspaper Quality's Relation to Circulation", *Newspaper Research Journal*, Vol. 2, n.º. 3: pp. 16-24.
- Storsul, T. & Stuedahl, D. (2007). *Ambivalence Towards Convergence. Digitization and Media Change*, Gotemburg: Nordicom.
- Tanner, S.*et alii* (2008). "Identifying and nurturing passion among journalism hopefuls: a case study in program entry procedures and design". *IAMCR Conference (Journalism Research and Education Section)*. Stockholm, Sweden, 20-25 July, 2008.
- Terzis, G. (2008). "Journalism education crossing national boundaries: De-mainstreaming binary oppositions in reporting the 'other'", *Journalism*, Vol. 9, n.º. 2: pp. 141-162.
- Terzis, G., (ed.) (2009). *European Journalism Education*. Chicago: Intellect/The University of Chicago Press.
- Thayer, O.L. (1976). *Comunicação, Fundamentos e Sistemas*, S. Paulo: Atlas.
- Traquina, N. (2002). *O que é Jornalismo*, Lisboa: Quimera Editores.
- Treillard, E. (2006). "Media ownership, Pluralism and democracy". *Master of Arts in Euroculture Program 2005/2006: Intensive Program*. San Sebastian, Spain, February 13th-23rd, 2006.
- Trier, W.V. & ETF (2007). *Transition from education to work: What relevance for MEDA partners? MEDA-ETE (Education and Training for Employment) Project Team/ETF (European Training Foundation)*.

- Tsfati, Y.*et alii* (2006). "What is good journalism? Comparing Israeli public and journalists' perspectives", *Journalism*, Vol. 7, n°. 2.
- Tumber, H. (2005). "Do the Study of Journalism and the Education of Journalists Matter?", *Gazette: The International Journal for Communication Studies*, Vol. 67, n°. 6: pp. 551-553.
- Túñez, M. & Garcia, X.L. (2000). *Condicións laborais e actitudes profesionais nos medios de comunicación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Túñez, M.*et alii* (2007). "Condicións laborais, reputación e satisfacción profesional dos xornalistas", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 77-99.
- Túñez, M.*et alii* (2004). *Da Facultade ao Mercado Laboral: estudo e análise das saídas profissionais da licenciatura de Jornalismo (1995/2002)*. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Comunicación, Universidade de Santiago de Compostela.
- Udell, J. (1978). *The Economics of the American Newspaper*, New York: Hastings House.
- UNESCO UNESCO (2002). *Communication Training In Africa: Model Curricula*. UNESCO.
- UNESCO (2003). *Global Education Digest 2003: Comparing Education Statistics Across the World*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics,.
- UNESCO (2004). *Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2005). *Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO UNESCO (2005a). *Experts Consultative Meeting on Journalism Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO UNESCO (2007). *Model Curricula for Journalism Education for Developing Countries & Emerging Democracies*. Paris: UNESCO, Communication and Information Sector.
- UNESCO (2008). *Media Development Indicators: A framework for assessing media development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo (trad. do original)*. Brasília: UNESCO, Sector de Comunicação e Informação.

- Ursell, G.D.M. (2001). "Dumbing down or shaping up? - New technologies, new media, new journalism", *Journalism*, Vol. 2, n.º. 2: pp. 175-196.
- Vala, J. (2009). "A Análise de Conteúdo", Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (ed), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Valente, J.C. (1998). *Elementos para a história do sindicalismo dos jornalistas portugueses - Parte I (1834-1934)*, Lisboa: Sindicato dos Jornalistas.
- Verweij, P. (2009). "Making Convergence Work in the Newsroom: A Case Study of Convergence of Print, Radio, Television and Online Newsrooms at the African Media Matrix in South Africa During the National Arts Festival", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, Vol. 15, n.º. 1: pp. 75-87.
- Voakes, P.S. *et alii* (2003). "The Impact of Technological Change on Journalism Education: a survey of faculty and administrators", *Journalis & Mass Communication Educator*, Vol. 57, n.º. 4: pp. 318-335.
- Voakes, P.S. *et alii* (1996). "Diversity in the News: a conceptual and methodological framework", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 73, n.º. 3: pp. 582-593.
- Wanta, W. (2007). "Trends in journalism education in the US: collaborating with the news industry and other disciplines", *Congresso Internacional Premium - A Integração Profissional dos Licenciados em Jornalismo/Ciências da Comunicação*, Jorge Marinho e Salomé Pinto da Silva (org.), Porto, 180-191.
- Weaver, D.H. (2003). "Journalism Education in the United States", Romy Fröhlich e Christina Holtz-Bacha (ed), *Journalism Education in Europe and North America - an International Comparision*, New Jersey: Hampton Press, pp. 49-64.
- Weil, G. (1934). *Le Journal. Origines, évolution et rôle de la presse périodique*, Paris: La Renaissance du Livre.
- Williams, J.H. (2009). "A Journalism of Humanity: A Candid History of the World's First Journalism School", *Journalism History*, Vol. 35, n.º. 1: pp. 59.
- Winston, B. (2004). *Media, Technology and Society*, London: Routledge.
- Wolf, M. (1997). "El problema de la calidad en la información televisiva", *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, Vol. 49.
- Wong, B. (2006a, 13 Setembro). "Nove em cada dez licenciados portugueses estão a trabalhar". *Público*.

- Wong, B. (2006b, 25 de Setembro). "Demasiada oferta obriga à reorganização do ensino". *Público*. Disponível online.
- Wurff, R.v.d. (2005). "Impacts of the Internet on Newspapers in Europe", *Gazette: The International Journal for Communication Studies*, Vol. 67, nº. 1: pp. 107-120.
- Xu, Y. *et alii* (2002). "Reform and Challenge. An Analysis of China's Journalism Education under Social Transition", *Gazette: The International Journal for Communication Studies*, Vol. 64, nº. 1: pp. 63-77.
- Yamkovenko, S. (2008). "A Comparison of the Moral Development of Advertising and Journalism Students", *2008 AEJMC Convention*, AEJMC (org.), Chicago, Illinois, August, 6-9.
- Zelizer, B. (2004). *Taking Journalism Seriously: news and the academy*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Zelizer, B. (2005). "Definitions of Journalism", Geneva Overholser e Kathleen Hall Jamieson (ed), *The Press*, New York: Oxford University Press, pp. 66-80.
- Zelizer, B. (2005a). "The Culture of Journalism", James Curran e Michael Gurevitch (ed), *Mass Media and Society*, London: Hodder Arnold, pp. 198-211.
- Zelizer, B. (2011). "Journalism in the Service of Communication", *Journal of Communication*, Vol. 61, nº. 1: pp. 1-21.

Notas:

- este conjunto de referências bibliográficas diz respeito a textos que foram utilizados de forma diversa nesta tese: uns foram documentos fundamentais; outros foram parcialmente utilizados; e outros ainda serviram apenas para ilustrar ou atestar uma ideia ou afirmação;
- optámos por congregar todo o tipo de referências bibliográficas (incluindo periódicos, legislação e relatórios oficiais), por nos parecer mais cómodo utilizar apenas uma única ordem alfabética;
- nos casos que dizem respeito a documentos com possível existência limitada online (poucos casos), assinalámos no texto o período de consulta;
- em algumas situações, não apresentámos números de página, o que se deve a três factores: trata-se de documentos online (não paginados); são manuscritos ou documentos não publicados; ou tivemos apenas acesso a uma versão impressa onde estão cortados os números de página, não tendo sido possível apurá-los;
- algumas anotações e formas de referência (por exemplo, Assembleia_da_República) devem-se à utilização do gestor bibliográfico EndNote, cuja modalidade de introdução de dados exigiu o recurso a este formato.

Apêndices

Apêndice 1

Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo de Indicador | Tipo de Medição | Abordagem |
|------|------------------------|--|-------------------|-----------------|----------------------|
| 1968 | Merril | Independência; estabilidade financeira; integridade: preocupações sociais; boa escrita e boa edição. Opinião forte e ênfase da interpretação; não sensacionalismo nos artigos e no design. Ênfase na política, relações internacionais, economia, segurança social, actividades culturais, educação e ciência. Preocupação em conseguir, desenvolver e manter uma equipa grande, inteligente, bem formada, articulada e tecnicamente proficiente. Determinação em servir e ajudar a expandir uma audiência bem formada, intelectual nacional e internacionalmente; desejo de apelar a, e influenciar, líderes de opinião em todo o lado. | | Indirecta | Serviço Público |
| 1971 | Merril & Lowenstein | Internos: boas técnicas de tipografia e design; cuidados com a edição e correcção de provas; gramática, pontuação e sintaxe correctas; impressão e reprodução fotográfica excelentes; equilíbrio entre notícias e opinião; preocupação com a qualidade da equipa; preocupação com a política editorial; preocupação com a auto-avaliação e crítica externa. Externos (audiência): frequência de citação e alusão; frequência de assinaturas de bibliotecas; reputação entre jornalistas e historiadores; reputação entre políticos, governo e diplomacia; reputação nos círculos académicos. | | Directa | Organização/ Produto |
| 1973 | Ghiglione | Inventariação de um conjunto de indicadores, a partir das críticas de juizes e de questionários entrevistas com os editores e dos jornais (Meyer & Kim, 2003). | — | — | — |
| 1878 | Becker, Beam & Russial | Baseado nos dados de Ghiglione, com indicadores quantificáveis como tamanho da equipa e salário inicial (maioritariamente medidas externas) (Meyer & Kim, 2003). | — | — | — |
| 1977 | Bogart | Precisão, imparcialidade e esforço de investigação; Elevada ratio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; Percentagem total de conteúdo não publicitário; Elevada ratio entre conteúdos de natureza interpretativa e de background e os destaques noticiosos (notícias de última hora); | | Directa | Organização/ Produto |
| 1981 | Stone at al. | A partir dos indicadores externos de Merrill & Lowenstein (Meyer & Kim, 2003). | — | — | — |

Quadro 2. 2 Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo Indicador | de | Tipo de Medição | Abordagem |
|--------------|--------------------------|--|----------------|----|--|----------------------|
| 1982 | Burgoon, Bougoon & Atkin | Precisão, profundidade, imparcialidade, esforço investigativo, estilo literário e sofisticação no tratamento | | | Directa | Organização/ Produto |
| 1989 | Bogart | Ratio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; Percentagem total de conteúdo não publicitário; Elevada ratio entre conteúdos de natureza interpretativa e de background e os destaques noticiosos (notícias de última hora); Número de cartas ao editor por edição; Diversidade de colunistas políticos; Alta 'legibilidade' Ratio ilustrações/texto; Ratio conteúdo não publicitário/ publicitário; Ratio notícias/feature Número de features assinadas pela equipa; Ratio notícias de desporto e features/total de conteúdo noticioso (TNC) Existência de um sumário (news summary) Existência de uma coluna de "action line" Número de editoriais (opinião) por edição; Número de serviços de agência Ratio notícias culturais, críticas e features /TNC; Ratio service journalism news/TNC Ratio notícias negócios e features/TNC Número de colunistas políticos Número de tiras de banda desenhada Tamanho médio da manchete Existência de uma coluna de astrologia Ratio notícias regionais, nacionais e internacionais/notícias locais | | | Directa | Organização/ Produto |
| 1990 1991 | Lacy & Fico | Elevada ratio entre tratamento gráfico/artístico e texto; Número de agências; Tamanho médio da mancha gráfica da principal notícia da primeira página; Elevada ratio entre conteúdo publicitário e não publicitário; Produtividade dos jornalistas, | | | Directa | Organização/ Produto |
| | | | | | Quantidade total de textos publicados dividida pela quantidade de textos assinados | |

Quadro 2.2 (cont.) Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo de Indicador | Tipo de Medição | Abordagem |
|--------------|---------|---|---|----------------------|---------------------|
| 1996 | Bodle | Legibilidade | Número de palavras por frase; n.º de sílabas por palavra; número de frases construídas com as primeiras 100 palavras. | Directa | Organização/Produto |
| | | Nível de interesse | Percentagem de palavras pessoais e frases pessoais (Flesh, 1949). | | |
| | | Exaustividade | Conteúdo da frase; atribuição, número médio de fontes, tamanho da história | | |
| | | Outras variáveis: precisão, uso equilibrado de fontes (contraditório); importância relativa e colocação dos artigos; efeito da introdução de gráficos. | | | |
| 1990 1996 | Gladney | Organização: Integridade Iniciativa da equipa Liderança da comunidade Independência editorial Profissionalismo da equipa Coragem editorial Decência Imparcialidade... Conteúdo: Interpretação da notícia Falta de sensacionalismo Forte cobertura local/regional Apelo visual Precisão Forte página editorial Community press standard Cobertura alargada Boa escrita | Sentido de ética do jornal Originalidade na forma de dar a notícia, agressividade; Vontade desempenhar um papel activo na melhoria e bem-estar da comunidade; Liberdade de pressões externas por parte de grupos de interesse político e forças económicas. Vontade de contratar e manter profissionais de topo. Vontade de combater o que está errado. Sentido de moral e transparência. Justiça/equilíbrio ao recolher informação e dar notícias. Ênfase na interpretação, análise e informação sobre o contexto/background. Apresentação atractiva e eficaz das notícias, através de ferramentas visuais Cobertura noticiosa focada nos valores da comunidade. Cobertura para lá da área de distribuição do jornal. | Indirecta Directa | Organização/Produto |
| 1995 | Cole | Indicadores de Lacy & Fico e indicadores de qualidade de Bogart (Meyer & Kim, 2003) | | | |

Quadro 2. 2 (cont.) Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo de Indicador | Tipo de Medição | Abordagem |
|------|------------------|--|---|----------------------|--------------------------|
| 1997 | Wolf | Diversidade (multiplicidade) Autonomia | — | Indirecta | Serviço Público |
| 1998 | Sánchez-Taberner | Características do produto jornalístico: Exclusividade Adaptação do conteúdo a necessidades humanas duradouras Identidade corporativa Precisão Veracidade Coerência interna do produto Conteúdo agradável Originalidade Imaginação e criatividade Actualidade (timeliness) | Queixas dos indivíduos citados; similaridade com a informação de outras fontes; Rapidez com que a informação chega à redacção; | Directa | Organização/ Produto |
| 2000 | Picard | Processos/actividades do trabalho jornalístico: actividades necessárias para levar a cabo a procura, edição e difusão da informação e tempo despendido com tarefas | Uso jornalístico do tempo: Tempo gasto em entrevistas Obtenção de informação por telefone Ida a eventos que servirão para escrever notícias Frequência de reuniões, debates e formação no quadro da redacção Busca e organização de material Viagens a locais onde a informação é recolhida | Indirecta | Organização/ Produto |
| 2000 | Patterson | Temas abordados Linguagem utilizada pelos jornalistas Capacidade dos cidadãos de intervirem na vida pública | Tipo de acontecimento noticiado (hard news/soft news) Frequência de vocabulário (colectivo/pessoal) | Indirecta Directa | Serviço Público |
| 2002 | Allern | Lucro Critérios de selecção comerciais | Lucro Recursos envolvidos; investimento da fonte; selectividade da distribuição; despertar de sensações | Indirecta | Investimento Estratégico |
| 2003 | PEJ | Cobertura de toda a comunidade Ter significado e ser informativa Demonstrar iniciativa e coragem Ser justa equilibrada e precisa Ter autoridade Ser altamente local | Amplitude dos temas; Grau com que aborda temas fundamentais, tipo de questões que levanta; Esforço empreendido na criação da história; N.º de fontes citadas e de pontos de vista apresentados; Perícia ou qualificação de cada fonte; Relação dos temas com a comunidade | Directa | Serviço Público |

Quadro 2. 2 (cont.) Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo de Indicador | Tipo de Medição | Abordagem |
|------|-----------------------|---|---|-----------------|--------------------------|
| 2003 | Meyer & Kim | Facilidade de utilização (número de tiras de banda desenhada; alta legibilidade no teste de Fleschou num sistema similar; número de colunas de breves; elevada ratio entre tratamento artístico/gráfico e texto); Localismo (número de notícias assinadas; elevada ratio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos); Vigor editorial (número de textos de opinião (<i>editorials</i>) por edição; vigor dos textos de opinião; número de cartas ao editor por edição); Quantidade de notícias (elevada ratio entre conteúdo publicitário e não publicitário; percentagem total de conteúdo não publicitário; elevada ratio entre notícias e reportagem (<i>news to feature</i>); número de serviços de agência); Interpretação (elevada ratio entre material produzido na redacção e o serviço de agência e outras entidades distribuidoras de conteúdos; diversidade de cronistas políticos). | | Directa | Investimento Estratégico |
| 2004 | Meyer | Informação de confiança Influência social Influência comercial | Investimento de recursos da produção e output editorial Imagem de credibilidade, índice de leitura e circulação Lucro: anunciantes e compra/assinaturas | Indirecta | Investimento Estratégico |
| 2004 | Bogart | Lucro/receitas Gestão competente Equipa competente | Lucro Editor com fortes competências de gestão; Compromisso com a comunidade; sentido de missão editorial Talentos jornalísticos | Indirecta | Investimento Estratégico |
| 2004 | Rosenstiel & Mitchell | Investimento na redacção Sucesso económico | Orçamento alocado para notícias; nível da equipa; newshole; esforços da empresa; diversidade da equipa e das notícias Circulação & penetração Receitas de publicidade Lucros da operação | Indirecta | Investimento Estratégico |
| 2004 | Edmonds | Investimento na redacção Retorno | Tamanho da redacção (ratio jornalista/circulação) Lucro da operação | Indirecta | Investimento Estratégico |
| 2005 | Kim & Meyer | Facilidade de uso; localismo; vigor editorial; quantidade de notícias e interpretação | | Directa | Organização/Produto |

Quadro 2. 2 (cont.) Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Tipo de Indicador | Tipo de Medição | Abordagem |
|------|-----------------------------|---|-------------------|-----------------|----------------------|
| 2006 | Shapiro, Albanese & Doyle | Estilo de escrita, rigor com que se reporta, originalidade e relevância social | | Directa | Organização/ Produto |
| 2007 | Gladney, Shapiro & Castaldo | Credibilidade, utilidade; relevância do conteúdo; separação entre factos e opinião e qualidade da escrita. Imediatez; facilidade de uso; navegação clara; simplicidade: exclusividade; ser hiperlocal; customização; escolha/controlo do utilizador; e o diálogo com a comunidade. | | Directa | Organização/ produto |
| 2010 | Cerqueira | Requisitos de qualidade: Responsabilidade da direcção/lideranças Estratégia e planos Informações e conhecimento Gestão de qualidade: Monitorização e gestão Recursos humanos Política editorial e inovação Relacionamento com anunciantes | | Directa | Organização/ produto |

Quadro 2. 2 (cont.) Quadro Síntese das principais abordagens ao conceito de qualidade jornalística

Apêndice 2

**Explicitação do modelo da *European Journalism Training Association* para a
avaliação da qualidade da formação em Jornalismo**

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|--|---|---|
| 2006 | European Journalism Training Association Declaração de Tartu (10 Junho 2006) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflectir sobre o papel social e nos desenvolvimentos do/no jornalismo 2. Encontrar assuntos e ângulos relevantes, em função do público ou objectivos de produção de um determinado meio ou diferentes media 3. Organizar e planear o trabalho jornalístico 4. Reunir informação rapidamente, usando as técnicas usuais de recolha e métodos de pesquisa 5. Seleccionar a informação essencial 6. Estruturar a informação de forma jornalística | <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Ter um compromisso com a sociedade/comunidade/audiência e conhecimento dos desenvolvimentos sociais. 1.2 Conhecer o papel e influência do jornalismo na sociedade moderna. 1.3 Ser capaz de desenvolver um ponto de vista fundamentado sobre os desenvolvimentos mais importantes no jornalismo. 1.4 Compreender os valores que estão na base das suas escolhas profissionais. 1.5 Ser capaz de fazer escolhas fundamentadas relativamente ao seu próprio desenvolvimento como jornalista. 2.1 Conhecer a actualidade e ser capaz de avaliar se um assunto é simultaneamente interessante e com valor jornalístico (newsworthy). 2.2 Conhecer as possibilidades do meio para o qual trabalha, de maneira a perceber se o assunto/ângulo é apropriado. 2.3 Conhecer bem a sua audiência e ser capaz de perceber a relevância de um assunto/ângulo para essa audiência. 2.4 Ser capaz de analisar a opinião pública e estimular o debate. 3.1 Ser capaz de fazer um plano de trabalho realista. 3.2 Ser capaz de trabalhar sob a pressão do tempo. 3.3 Ser capaz de se ajustar a imprevistos. 4.1 Ter boa cultural geral e compreensão da sociedade, especialmente em assuntos económicos, políticos e socioculturais. 4.2 Conhecer as fontes necessárias, incluindo pessoas, livros de referência, bases de dados, agências noticiosas e a internet. 4.3 Saber utilizar as suas fontes e a observação própria de forma efectiva e eficiente. 4.4 Ter a vontade e capacidade de equilibrar as histórias, utilizando métodos sistematicamente tais como o “check/double check and balancing”. 4.5 Ter a vontade e a capacidade de interagir com o público de diferentes formas, pessoalmente e através dos novos meios digitais. 5.1 Ser capaz de distinguir entre assuntos principais e secundários. 5.2 Ser capaz de seleccionar informação com base na sua correcção, precisão, fiabilidade e perfeição (completa). 5.3 Ser capaz de interpretar a informação seleccionada e analisá-la num quadro relevante (histórico). 5.4 Ser capaz de seleccionar informação de acordo com os requisitos do produto e do meio. 5.5 Estar consciente do impacto da informação que produz sobre as fontes, o público e o debate público. 6.1 Ser capaz de usar diferentes tipos de estruturação. 6.2 Ser capaz de “afinar” conteúdo e forma. 6.3 Ser capaz de estruturar de acordo com os requisitos do produto e do meio. 6.4 Ser capaz de estruturar com base na relevância. 6.5 Ser capaz de estruturar com base em técnicas alternativas de narração (storytelling). |

| | | |
|--|------|--|
| 7. Apresentar a informação em linguagem apropriada e num formato jornalístico eficaz | 7.1 | Ter uma competência linguística excelente, tanto oral como escrita. |
| | 7.2 | Ser capaz de tornar a informação visual, por exemplo através de imagens ou gráficos, e apresentá-la nos vários tipos de combinações de palavras, sons e imagens. |
| | 7.3 | Dominar os géneros mais importantes, incluindo as suas técnicas de estilo e o básico do layout. |
| | 7.4 | Ser capaz de trabalhar com o equipamento técnico e software necessário. |
| | 7.5 | Ser capaz de colaborar com técnicos e conhecer as possibilidades dos seus instrumentos. |
| 8. Avaliar e responder pelo trabalho jornalístico | 8.1 | Ter uma ideia clara da qualidade exigida aos produtos jornalísticos. |
| | 8.2 | Ser capaz de fazer uma análise crítica e abrangente do seu próprio trabalho e do dos outros com base dessa ideia clara. |
| | 8.3 | Ser capaz e estar disposto a reflectir criticamente sobre o seu trabalho e aceitar críticas. |
| | 8.4 | Ser capaz de explicar e assumir a responsabilidade pelas escolhas feitas relativamente às fontes, abordagem e execução. |
| | 8.5 | Ser capaz de assumir a responsabilidade pelo produto e pelo processo com base em padrões éticos. |
| 9. Cooperar numa equipa ou contexto editorial | 9.1 | Ter boas competências sociais. |
| | 9.2 | Ser confiável. |
| | 9.3 | Mostrar dedicação e iniciativa. |
| | 9.4 | Conhecer as suas forças e fraquezas. |
| | 9.5 | Ter propensão para relações (hierárquicas, democráticas) com outros. |
| 10. Trabalhar num meio/organização profissional ou como freelancer | 10.1 | Ser criativo, inovador e capaz de apresentar a suas ideias. |
| | 10.2 | Conhecer os seus direitos e obrigações e ser capaz de avaliar criticamente as suas condições de trabalho. |
| | 10.3 | Conhecer os objectivos, as condições financeiras e do mercado, a estrutura organizacional e os processos das organizações de media. |
| | 10.4 | Ser capaz de avaliar as opções estratégicas e a política editorial de uma organização mediática. |
| | 10.5 | Conhecer os aspectos práticos de ser um freelancer/empreendedor. |

Quadro 3. 1 Explicitação do modelo da *European Journalism Training Association* para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo

Apêndice 3

Resumo das principais orientações do *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|--|--|---|
| 2003 | Accreditation Council for Education in Journalism and Mass Communication | <ol style="list-style-type: none"> Missão, governo e administração: as políticas e práticas da unidade avaliada asseguram que tem um ambiente de aprendizagem e trabalho suficientemente e eficazmente administrado. Curriculum e ensino: a unidade proporciona um curriculum e ensino que possibilita aos estudantes a aprender o conhecimento, competências e valores definidos pelo Council, necessários para preparar os estudantes para trabalhar num sociedade global diversa e doméstica. Diversidade e inclusão: a unidade tem um curso inclusivo que serve e reflecte a sociedade (de acordo com as leis em vigor) | <ol style="list-style-type: none"> Existência de uma declaração de missão e de planeamento a longo-prazo. Existência de políticas e procedimentos que assegurem uma “vigilância” do curriculum e das políticas educativas. A administração proporciona uma liderança efectiva e representa a unidade da relação com a administração da universidade e com entidades externas. Está definido e é usado um sistema de selecção e avaliação dos administradores da unidade. A equipa docente, funcionários e estudantes têm vias para exprimir as suas preocupações e fazem-no. Definição clara da totalidade de créditos que deverão ser realizados pelos estudantes, por área, com valores mínimos (mass communication, non-journalism, liberal arts, sciences e social sciences). Existe equilíbrio entre UC teóricas ou conceptuais e UC de competências profissionais (professional skills). Ensino exigente e actualizado; os sucessos no ensino e aprendizagem são reconhecidos e valorizados. A razão docentes/estudantes favorece um ensino e aprendizagem eficientes em todas as UC. Os estágios e outras experiências profissionais são incentivados, supervisionados e avaliados. Existe um plano escrito para atingir um curriculum inclusivo, uma equipa docente e de estudantes diversa e um clima apoiante para trabalhar e aprender. O curriculum desenvolve a compreensão de assuntos e perspectivas que são inclusivas em termos de género, raça, etnicidade e orientação sexual, incluindo tópicos sobre outras culturas. Existe um esforço efectivo em recrutar mulheres e membros de minorias para a equipa docente e para o staff e proporciona um ambiente que favorece a sua retenção. Existe um esforço efectivo em garantir que o corpo de estudantes reflecte a composição da população da região, com especial atenção para grupos sub-representados. Existe um clima livre de assédio e discriminação, de acordo com as práticas culturais da população, das necessidades de pessoas com deficiência. |

Quadro 3. 2 Resumo das principais orientações do *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|--|---|--|
| 2003 | Accreditation Council for Education in Journalism and Mass Communication | 4. Equipa docente a tempo inteiro e em part-time: a unidade contrata, suporta e avalia um corpo docente capaz, com equilíbrio entre académicos e profissionais, adequado à sua missão. | <p>4.1 Existem critérios escritos para selecção e avaliação do desempenho de todo o corpo docente.</p> <p>4.2 A responsabilidade principal de ensinar, da investigação e do serviço está no corpo docente a tempo inteiro.</p> <p>4.3 Existe equilíbrio entre experiência académica e profissional, através de oportunidades de desenvolvimento de carreira, relações com associações profissionais e académicas,</p> <p>4.4 O ensino é regularmente avaliado, usando diversas variáveis, incluindo o input dos estudantes.</p> <p>4.5 O corpo docente é respeitado no campus pela sua 'cidadania universitária' e pela qualidade de ensino que a unidade proporciona.</p> |
| | | 5. Conhecimento - investigação, actividade profissional e criativa: com o apoio da unidade, o corpo docente contribui para o avanço do conhecimento académico e profissional e envolve-se em conhecimento que contribui para o seu desenvolvimento. | <p>5.1 A unidade exige, apoia e recompensa a investigação e a actividade criativa e/ou profissional</p> <p>5.2 A unidade especifica as expectativas para a investigação e a actividade criativa e/ou profissional nos critérios para contratação, promoção e agregação (<i>tenure</i>).</p> <p>5.3 Os critérios de avaliação para promoção, agregação e reconhecimento de mérito contabilizam e reconhecem actividades apropriadas à especialização profissional e académica do corpo docente.</p> <p>5.4 O corpo docente comunica os resultados da investigação e actividade criativa e/ou profissional a outros académicos, educadores e profissionais, através de apresentações, produções, exposições, workshops e publicações apropriadas à actividade e à missão da unidade e instituição.</p> <p>5.5 A unidade promove um clima que apoia a curiosidade intelectual, a análise crítica e a expressão de diferentes pontos de vista.</p> |
| | | 6. Serviços para os estudantes: a unidade proporciona aos estudantes apoio e serviços que promovem a aprendizagem e assegurem a conclusão em tempo do seu programa de estudos | <p>6.1 O corpo e/ou profissionais de aconselhamento asseguram que os estudantes conhecem os requisitos para completarem o curso e recebem aconselhamento académico e sobre a sua carreira.</p> <p>6.2 O corpo docente está disponível e acessível aos estudantes.</p> <p>6.3 A unidade mantém os estudantes informados acerca das actividades, requisitos e políticas da unidade.</p> <p>6.4 A unidade e a instituição oferecem actividades extracurriculares e oportunidades que são relevantes para o curriculum e desenvolvem as suas capacidades e interesses profissionais e intelectuais.</p> <p>6.5 A unidade recolhe, mantém e analisa as taxas de inscrição, retenção e licenciatura e outra informação que permita melhorar os serviços e reduzir as barreiras ao acesso dos estudantes.</p> |

Quadro 3.2 (cont.) Resumo das principais orientações do *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|--|---|---|
| 2003 | Accreditation Council for Education in Journalism and Mass Communication | 7 Recursos, instalações e equipamento: a unidade planeia, procura e recebe recursos adequados para cumprir e sustentar a sua missão | <p>7.1 A unidade tem um orçamento anual detalhado para a alocação dos seus recursos, que está relacionada como seu plano estratégico a longo prazo.</p> <p>7.2 Os recursos que a instituição proporciona à unidade são justos em relação aos que são proporcionados às outras unidades.</p> <p>7.3 As instalações da unidade permitem e promovem um efectivo conhecimento, ensino e aprendizagem.</p> <p>7.4 A instituição e unidade proporcionam ao corpo docente aos estudantes equipamento ou acesso a equipamento que apoiem o curriculum e a investigação e as actividades criativas e profissionais do corpo docente.</p> |
| | | 8 Serviço Público e Profissional: a unidade contribui para o avanço das profissões do jornalismo e da comunicação e cumpre as suas obrigações para com a comunidade, antigos alunos e o público em geral. | <p>8.1 A unidade está activamente relacionada com os seus antigos alunos, profissionais e associações de profissionais, para manter o curriculum e o ensino actuais e promover a troca de ideias.</p> <p>8.2 A unidade assume liderança no desenvolvimento de altos padrões da prática profissional, através de actividades tais como a formação contínua, a promoção da ética profissional, a avaliação do desempenho profissional e pronunciando-se sobre assuntos de comunicação com impacto público e que preocupem o público.</p> <p>8.3 A unidade contribui para a melhoria do jornalismo e da comunicação como disciplinas académicas ao apoiar o envolvimento do corpo docente em associações científicas/académicas e actividades relacionadas.</p> <p>8.4 A unidade contribui para a as suas comunidades através de projectos de serviço, estágios e colocação no mercado, e do envolvimento do corpo docente em actividades cívicas relacionadas com o jornalismo e a comunicação.</p> |
| | | 9 Avaliação dos resultados da aprendizagem: a unidade avalia regularmente a aprendizagem dos estudantes e usa os resultados para melhorar o curriculum e o ensino | <p>9.1 A unidade define os objectivos de aprendizagem que os estudantes devem alcançar.</p> <p>9.2 Existe um plano de avaliação escrito, que usa múltiplas medidas directas e indirectas para avaliar a aprendizagem</p> <p>9.3 Mantém-se contacto com os antigos alunos, para avaliar as suas experiências profissionais e obter feedback para melhorar o curriculum e o ensino.</p> <p>9.4 A unidade inclui profissionais do jornalismo e da comunicação no seu processo de avaliação</p> <p>9.5 A unidade recolhe e comunica os dados das suas actividades de avaliação e usa esses dados para melhorar o curriculum e o ensino.</p> |

Quadro 3.2 (cont.) Resumo das principais orientações do *Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication* para a avaliação da qualidade da formação em Jornalismo

Apêndice 4

Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|---|--|---|
| 2007 | UNESCO: Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa | 3 critérios 1. Currículo e capacidade Institucional | <p>1.1 Currículo: Describe your curriculum's balance between theory, practical application and reflection i.e. praxis as regards the teaching of journalism as such. How and where do you teach students about the links between media and democracy (eg. values and laws of free speech, ethics, economics, the historical role of media, investigative journalism, critique of bad journalistic practices)? Are there special courses? Mainstreamed/ integrated? How do you ensure the development of linguistic and multilingual skills of learners? How and where do you teach how to report on key issues (eg. health, HIV, gender issues, Pan Africanism, development concerns, rural-urban issues and community media)?</p> <p>1.2 Recursos e Equipamento para Ensinar Give an overview of your staff's education and skill-set. Provide the numbers of journalism graduates per annum Provide throughput record (completion rates vs enrolment rates). What range of media platforms is covered in your courses? Adequacy of technology for students to learn practical dimension (dedicated computer labs, radio studio, etc)? Instructor-learner ratios for practical courses? Opportunities for practical media production by learners (eg. internships). What kind of Internet access is there for staff and students?</p> <p>1.3 Sistemas de Avaliação What systems do you use to assess learning (eg. continuous assessment, portfolios, external examiners for quality control, industry-related systems regarding credit-bearing internships, etc.)? What systems do you use to assess teachers and courses (eg. student course evaluations, internal discussions with staff, peer evaluations, etc)?</p> |

Quadro 3. 3 Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|---|---|---|
| 2007 | UNESCO: Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa | 2. Serviço público e profissional, relações externas e reconhecimento | <p>2.1 Interação e relacionamento com a profissão Formal mechanisms for interaction within the profession (eg. advisory board, external examiners, consultation on curriculum, assessment of internships). Offer of continual or in-service training to practising professionals Organisation of knowledge-disseminating activities aimed at professional circles (symposia, lectures, events, etc). Involvement of teachers in productions for the media industry. Graduate employment rates within mass-media field (proportion of whole output). Guest speakers/ industry experts to lecture specialist subjects in curricula? Level of participation by journalist alumni (eg. a dedicated association for the school itself, participation in meetings, response to requests from institution, etc.).</p> <p>2.2 Rede internacional e reconhecimento Level of involvement in journalism and/or training networks and associations Involvement in external networking initiatives (securing bursaries, judging journalism competitions, etc.). Do you receive invitations to serve on editorial boards, or be external evaluators of other journalism programmes?</p> <p>2.3 Participação e posicionamento social Links with private sector or community organisations. Role as institutional representative in this field eg. critical engagement with media on its role; whether you are approached for commentary on media issues, protesting violations of media freedom, commemorating World Press Freedom Day on 3rd May, etc.</p> <p>2.4 Outras orientações para o exterior (publicações, presença na Web, projectos) Publications and/or web presence of your institution. Number and type of other external projects/initiatives undertaken within the past two years.</p> |

Quadro 3.3 (cont.) Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|---|--|---|
| 2007 | UNESCO: Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa | 3. Estratégia de desenvolvimento e potencial | <p>3.1 Estratégia Describe the momentum of expansion or improvement of programmes over past three years, (eg. updating activities through new courses). Give evidence of innovation and ability to adapt to challenges or opportunities (eg. Creation of new structures, introduction of new teaching methods). Do you have a written annual or medium-term strategy? If yes, please submit detail. Investments foreseen with regards to the introduction of additional or new technology, facilities, staffing, curriculum, continuing training services, etc. Capacity/obstacles to enrolling learners from other African countries?</p> <p>3.2 Orçamento e sustentabilidade Proportion of financing from the state, donors, individual sponsors, consultants and students. Account for who pays tutor salaries and equipment. Commitment and capacity of your institution's overall management towards your activities (eg. Budget allocation, facilities, equipment renewal, etc.). Please give examples. What latitude do you have to manage budget? Diversification of national and international partners. How dependent are you on a single relationship for a particular activity?</p> <p>3.3 Gestão Participative governance and transparency of decisions (collegiality, student representatives, etc). Systems for development of staff through education & retraining, exchanges, etc. Formal external review mechanisms of your institution, and use thereof to improve.</p> <p>3.4 Desafios What challenges or weaknesses are you facing and how do you expect to overcome them?</p> |

Quadro 3.3 (cont.) Resumo dos critérios e Indicadores da UNESCO para a qualidade das Instituições de Ensino de Jornalismo

Apêndice 5

Resumo das competências jornalísticas a adquirir pelos estudantes, segundo o Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo

| Ano | Autor | Tipo de Critério/Dimensão | Indicadores |
|------|---|---|--|
| 2007 | UNESCO: Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo | 8 competências (agrupadas em 3 padrões) | |
| | | 1 Capacidade de apuramento | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de observação. Jornalistas precisam ter percepção, capacidade de se lembrar de fatos, manter a posição de observador e resistir à vontade de se tornar um personagem nas matérias que estão cobrindo. • Capacidade de apurar rápida e eficientemente, entender e seleccionar informações relacionadas com o fato por meio de entrevistas, pesquisa em material já veiculado em jornais e na internet, usar técnicas investigativas. • Jornalistas dominam um repertório de métodos de pesquisa e de apuração que inclui entrevistas, técnicas investigativas e reportagem assistida por computador. Eles são capazes de identificar e aceder arquivos públicos impressos e <i>online</i> e outros documentos, ler com eficiência para identificar notícias e fatos, e resumi-los, parafraseá-los e citá-los adequadamente. Os jornalistas são capazes de identificar fontes e entrar em contacto por telefone, correio electrónico e pessoalmente. Eles são capazes de estruturar entrevistas, fazer perguntas, escutar e observar. • Capacidade de tomar notas precisas. Os jornalistas são capazes de tomar notas literais em uma sequência de, pelo menos, duas ou três orações de um discurso normal. Em alguns casos, a taquigrafia é necessária para exercer a profissão e pode ser ensinada nas escolas de jornalismo. • Técnicas para verificação e corroboração da informação. Jornalistas questionam a exactidão de quase tudo, de entrevistas a documentos. Antes de publicar ou transmitir uma informação, esta é checada com a fonte inicial e, melhor ainda, corroborada por outras fontes. Um jornalista competente desenvolve técnicas eficientes para garantir a exactidão. • Habilidade com cálculos aritméticos e conhecimento básico de estatística e métodos de pesquisa de opinião. Jornalistas encaram dados estatísticos com a mesma atenção e ceticismo que empregam rotineiramente em outros aspectos do seu trabalho. Para tanto, esses profissionais precisam ter conhecimento de matemática e princípios básicos de estatística, pesquisas de intenção de voto e outros tipos de sondagens, bem como seus métodos e interpretações. |
| | | 2 Habilidade para redigir | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para escrever com precisão, clareza, correção, de forma concisa e atraente, nas diversas modalidades da notícia jornalística, prestando atenção no conteúdo e no público-alvo. Deve-se identificar sempre a fonte da informação, ideia ou citação direta ou indireta que possam ser questionáveis. • Todos os jornalistas principiantes são capazes de escrever notícias e reportagens utilizando técnicas narrativas, explicativas e descritivas. Os jornalistas com mais experiência ou formação são capazes de redigir matérias analíticas e interpretativas, bem como grandes reportagens e documentários. Jornalistas que escrevem para editoriais de opinião, programas de rádio e TV são capazes de escrever ensaios, colunas e editoriais. • Habilidade para escrever inclui: a redação do <i>lead</i>, introdução central para a notícia que conquiste o leitor/ouvinte/telespectador; estruturação da notícia de forma que sirva aos fins narrativos, sem deixar de ser clara e |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>verdadeira; inserção de citações; emprego de mecanismos de transição; inclusão do contexto e de fatos anteriores, sem criar obstáculos ao fluxo narrativo; sempre que possível, mostrar o acontecido ao invés de explicar por meio da narração; usar a voz ativa sempre que possível; deixar óbvia a fonte de informação, ideia ou citação direta ou indireta que possam ser questionáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornalistas dos meios audiovisuais sabem como escrever visando à utilização da voz, de sons e de imagens, como estabelecer o foco da história, como introduzir trechos gravados e ao vivo, como falar claramente, fluentemente e de forma interessante, usando corretamente o idioma. |
| 3 | Emprego hábil das ferramentas jornalísticas para edição, planeamento gráfico e produção de materiais para os meios de comunicação impressos, audiovisuais e online; e a compreensão e capacidade de se adaptar à convergência e às transformações tecnológicas do jornalismo | <ul style="list-style-type: none"> • Os jornalistas principiantes conseguem manejar o teclado com precisão e eficiência e devem ser competentes na utilização de uma série de funções da internet, tal como a capacidade de apurar e comprovar a autenticidade, exatidão e o grau de confiabilidade da informação que se encontra disponível na rede. • A convergência e o desenvolvimento multimídia exigem jornalistas que conheçam ferramentas utilizadas na profissão, em todos os formatos de mídia, que saibam transitar com facilidade de um meio a outro, e que tenham um bom domínio das ferramentas de, pelo menos, um dos principais meios informativos. • Os jornalistas de todos os meios de comunicação devem saber utilizar tanto computadores com sistema operacional Macintosh quanto Windows, bem como laptops; utilizar o editor de textos e de edição de imagens e criar um banco de dados simples. • Os jornalistas da imprensa escrita devem saber usar câmeras fotográficas analógicas e/ou digitais e saber revelar fotos em laboratórios de revelação manual e/ou utilizar programas de computador para tratamento e edição de imagens, bem como programas de diagramação de páginas. • Os jornalistas radialistas devem saber manusear um gravador de fitas e/ou gravador e microfone multidirecional, assim como manejar equipamentos e programas informáticos de edição e produção de áudio. Os jornalistas de TV devem saber operar filmadoras, microfones e equipamento de edição de vídeo. • Os jornalistas de meios <i>online</i> devem saber como utilizar programas de criação de páginas para internet e sistemas de gestão de conteúdos, além de câmeras digitais e programas de edição de imagens. |
| 4 | Familiaridade com exemplos actuais e do passado das melhores práticas jornalísticas no próprio país e no resto do mundo | <ul style="list-style-type: none"> • Os jornalistas se inspiram em exemplos das melhores práticas jornalísticas de todos os meios de informação, da atualidade e do passado, de seu país e de outros. |
| 5 | Uma compreensão da ética profissional, incluindo os direitos e deveres do jornalista | <ul style="list-style-type: none"> • Os jornalistas devem ser conhecedores dos pressupostos éticos, ao fazer escolhas e tomar decisões em seu trabalho. Esses pressupostos podem figurar ou não nos códigos de conduta profissional. Tais códigos, escritos ou não, são importantes para jornalistas se os próprios jornalistas (em vez do Estado ou outras autoridades) os tiverem elaborado. Considerações éticas, entretanto, devem ser fundadas na própria filosofia moral do jornalista e no entendimento sobre os seus direitos e responsabilidades como resultado de sua consciência do papel que a profissão exerce na democracia, assim como a necessidade de ser preciso, justo e equilibrado na cobertura e na redação da matéria. |
| 6 | Competências requeridas no local de trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Os jornalistas têm a capacidade necessária para obedecer a prazos de entrega e trabalhar individualmente ou em equipe, em organizações e empresas de comunicação ou como <i>freelancers</i>. |

| | | |
|---|------------------------|---|
| 7 | Jornalismo e sociedade | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da função ocupada pelo jornalismo na sociedade, incluído seu papel no desenvolvimento e na consolidação da democracia. • A capacidade de refletir sobre as mudanças do jornalismo. • A compreensão do modo pelo qual as entidades políticas, empresariais e de outros segmentos utilizam e geram a informação. • Consciência da circulação internacional da informação e o efeito que esta tem no próprio país. • Conhecimento sobre a história do jornalismo e dos meios de comunicação do próprio país e do resto do mundo. • Conhecimento sobre os proprietários, organização e competição no mercado de mídia. • Conhecimento da legislação da comunicação no próprio país e no mundo. |
| 8 | Conhecimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Uma compreensão básica do sistema de governo do próprio país, da Constituição, do sistema jurídico, dos processos políticos, economia, organização social e cultural e relações com outros países. • Conhecimento básico de geografia e de história do país do jornalista e do mundo. • Noções fundamentais de ciências. • Conhecimento especializado de, pelo menos, uma área temática importante para o jornalismo no país do jornalista. |

Quadro 3. 4 Resumo das competências jornalísticas a adquirir pelos estudantes, segundo o Modelo Curricular da UNESCO para o Ensino do Jornalismo

Apêndice 6

**Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo
1996/1997**

| Curso | Instituição de Ensino | Tipo Ensino | Vagas | Total Alunos | Grau Académico |
|---|--|--------------------|--------------|---------------------|-----------------------|
| Comunicação | Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra | SPP | 35 | 103 | Bacharelato |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação de Setúbal | SPP | 40 | 169 | Bacharelato |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre | SPP | 20 | 62 | Bacharelato |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu | SPP | 25 | 75 | Bacharelato |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Escola Superior de Educação de Faro | SPP | 30 | 55 | Bacharelato |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Comunicação Social | SPP | 35 | 35 | Bacharelato |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | SPU | 75 | 500 | Licenciatura |
| Comunicação Social | Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas | SPU | 70 | 532 | Licenciatura |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Instituto de Ciências Sociais e Humanas | SPU | 40 | 360 | Licenciatura |
| Comunicação Social | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | SPU | 60 | 376 | Licenciatura |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | SPU | 40 | 209 | Licenciatura |
| Comunicação Social | Escola Superior Jornalismo | SPCP | 100 | 349 | Bacharelato |
| Jornalismo | Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração | SPCP | 30 | 50 | Bacharelato |
| Jornalismo | Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa | SPCP | 35 | 63 | Bacharelato |
| Comunicação e Jornalismo | Instituto Português de Estudos Superiores | SPCP | 90 | 179 | Bacharelato |
| Ciências da Informação | Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra | SPCU | 130 | 94 | Licenciatura |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | SPCU | 200 | 950 | Licenciatura |
| Ciências da Comunicação | Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | SPCU | 150 | 494 | Licenciatura |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | SPCU | 80 | 350 | Licenciatura |
| Ciências da Comunicação | Universidade Independente | SPCU | 150 | 500 | Licenciatura |
| Ciências da Comunicação e Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | SPCU | 100 | 300 | Licenciatura |
| Comunicação e Desenvolvimento Intercultural | Instituto Piaget | SPCU | * | 15 | Licenciatura |
| Comunicação | Instituto Superior Línguas e Administração de Santarém | SPCU | 90 | 174 | Licenciatura |

Quadro 5. 2Quadro resumo da oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997)

* Dados não disponíveis

SPP = Superior Público Politécnico

SPU = Superior Público Universitário

SPCP = Superior Particular e Cooperativo Politécnico

SPCU = Superior Particular e

Cooperativo Universitário

Apêndice 7

Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997

| Pós-graduações | |
|--|---|
| Curso | Instituição de Ensino |
| Jornalismo | Universidade Moderna (SPCU) Centro de Formação de Jornalistas do Porto |
| Mestrados | |
| Curso | Instituição de Ensino |
| Ciências da Comunicação (esp. Estudo dos Media e do Jornalismo) | Universidade Nova de Lisboa (SPU) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior (SPU) Instituto de Ciências Sociais e Humanas |
| Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação | Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (SPU) |
| Doutoramento (com área de especialização ou ramo em Jornalismo) | |
| Curso | Instituição de Ensino |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa (SPU) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho (SPU) Instituto de Ciências Sociais |
| Ciências da Comunicação | Universidade de Coimbra (SPU) Faculdade de Letras |

Quadro 5. 3 Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997)

Apêndice 8

Oferta de formação em serviço (em Jornalismo) no Ensino Superior no ano lectivo 1996/1997

| | | | |
|---|---|---|--|
| Centro de Formação de Jornalistas do Porto (CFJ) (criado em 1983) | Cursos de curta duração (máximo 60 h) que visam o “aperfeiçoamento e a reciclagem de jornalistas e de outros profissionais da comunicação”, centrados numa “abordagem prática das matérias”, nomeadamente através de situações de simulação. | Cursos de iniciação (de duração anual), como o Curso de Edição Electrónica e Infografia, destinados a jovens detentores do 12.º ano de escolaridade. | Pós-graduação em Jornalismo, decorrente de protocolo com a Universidade Moderna. |
| Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas (CENJOR) (criado em 1986) | Curso de curta duração (cerca de 30h), de formação contínua e de especialização, com vista ao “aperfeiçoamento e a polivalência profissional” dos formandos, que devem exercer actividade profissional ou colaborar regularmente nos meios de comunicação social. | Cursos de longa duração (cerca de um ano), designados como Cursos de Formação Geral em Jornalismo, exigindo como condição de acesso o bacharelato ou licenciatura em qualquer área excepto Comunicação e incluindo estágio. | Ateliers de Jornalismo, destinados a finalistas, bacharéis ou licenciados em Comunicação/Jornalismo, a fim de conseguirem “melhores condições de integração profissional”. |
| Observatório de Imprensa (criado em 1994) | Seminários temáticos sobre ramos de especialização do Jornalismo (forense, diplomático, judiciário). Com 3 dias de duração e 8 horas por dia para 15 jornalistas com experiência profissional no tema do seminário. | Formação de jornalistas dos PALOP e acções neste âmbito. | |

Quadro 5. 4 Quadro resumo da oferta de formação em serviço (em Jornalismo) nos anos 1996/1997 (a partir dos dados de Mesquita & Ponte, 1997)

Apêndice 9

Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006

| Curso | Instituição de Ensino | Tipo Ensino | Vagas | Colocados | Grau Académico |
|---|--|-------------|-------|-----------|--------------------------|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | SPP | 36 | 37 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | SPP | 48 | 50 | Bach. + Lic. (3+2) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | SPP | 55 | 34 | Bach. + Lic. (3+2) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | SPP | 112 | 47 | Bach. + Lic. (3+2) |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | SPP | 56 | 56 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | SPP | 41 | 43 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | SPP | 51 | 52 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | SPP | 50 | 51 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 73 | 64 | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 83 | 83 | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação | Univ. Trás-os-Montes Alto Douro Esc. Ciências Sociais Humanas | SPU | 90 | 93 | Licenciatura (4) |
| Ciências da Cultura | Universidade da Madeira Centro de Artes e Humanidades | SPU | 42 | 42 | Licenciatura (4) |
| Comunicação e Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | SPU | 41 | 44 | Licenciatura (4) |
| Comunicação Social | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | SPU | 63 | 64 | Licenciatura (5) |
| Comunicação Social | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | SPU | 72 | 75 | Licenciatura (4) |
| Comunicação Cultura e Organizações | Universidade da Madeira Centro Artes e Humanidades | SPU | 39 | 40 | Licenciatura (4) |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | SPU | 50 | 50 | Licenciatura (4) |
| Jornalismo e Ciências da Comunicação | Universidade do Porto Faculdade de Letras | SPU | 76 | 76 | Licenciatura (4 anos) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | SPCU | 200 | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Fernando Pessoa Fac. Ciências Humanas e Sociais | SPCU | 70 | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Independente | SPCU | 135 | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | SPCU | 220 | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação e Desenvolvimento Intercultural | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada | SPCU | 40 | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Informação | Instituto Superior Miguel Torga (Ant. Inst. Sup. Serviço Social de Coimbra) | SPCU | 80 | | Licenciatura (4) |
| Comunicação | Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém | SPCU | 30 | | Licenciatura (4) |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas Administração de Vila Nova de Gaia | SPCU | 50 | | Licenciatura (4) |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | SPCU | | | Licenciatura (4) |
| Ciências da Comunicação | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | SPCU | 20 | | Licenciatura (4) |

Quadro 5. 5 Quadro Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições)

Apêndice 10

**Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo
2006/2007**

| Curso | Instituição de Ensino | Tipo Ensino | Vagas | Colocados | Grau Académico |
|---|---|--------------------|--------------|------------------|------------------------------|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | SPP | 48 | 40 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | SPP | 45 | 48 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | SPP | 41 | 42 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | SPP | 71 | 27 | Bach. + Lic. (3+2) |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | SPP | 51 | 52 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | SPP | 41 | 43 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | SPP | 52 | 55 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | SPP | 55 | 54 | Bach. + Lic. (3+1) |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 56 | 58 | Licenciatura 1.º ciclo |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 92 | 92 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro Esc. Ciências Sociais Humanas | SPU | 105 | 107 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Cultura | Universidade da Madeira Centro Artes e Humanidades | SPU | 37 | 38 | Licenciatura (4) |
| Comunicação e Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | SPU | 50 | 52 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | SPU | 64 | 65 | Licenciatura (5) |
| Comunicação Social | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | SPU | 75 | 80 | Licenciatura (4) |
| Comunicação Cultura e Organizações | Universidade da Madeira Centro Artes e Humanidades | SPU | 41 | 42 | Licenciatura (4) |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | SPU | 48 | 51 | Licenciatura (4) |
| Jornalismo e Ciências da Comunicação | Universidade do Porto Faculdade de Letras | SPU | 76 | 76 | Licenciatura (4 anos) |
| Comunicação Social e Cultura | Universidade dos Açores Dep. Línguas e Lit. Modernas | SPU | 24 | 25 | Licenciatura (4 anos) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | SPCU | 200 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Fernando Pessoa Fac. Ciências Humanas Sociais | SPCU | 60 | | Licenciatura (1.º ciclo)) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Independente | SPCU | 135 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | SPCU | 220 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação e Desenvolvimento Intercultural | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada | SPCU | 40 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | SPCU | 80 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém | SPCU | 30 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Administração Vila Nova de Gaia | SPCU | 50 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | SPCU | | | Licenciatura 1.º ciclo |

| | | | | | |
|-------------------------|---|------|----|--|-----------------------------|
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | SPCU | | | Licenciatura 1.º ciclo |
| Ciências da Comunicação | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | SPCU | 30 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Instituto Superior da Maia | SPCU | 75 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração ¹⁹⁶ | SPCP | 40 | | Licenciatura (1.º ciclo) |

Quadro 5. 6 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2005/2006 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições)

¹⁹⁶ Não há dados sobre vagas em 2004 e 2005, embora já exista em 1996.

Apêndice 11

**Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo
2007/2008**

| Curso | Instituição de Ensino | Tipo Ensino | Vagas | Colocados | Grau Académico |
|---|---|--------------------|--------------|------------------|------------------------------|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | SPP | 42 | 45 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | SPP | 44 | 47 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | SPP | 40 | 42 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | SPP | 40 | 40 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | SPP | 52 | 52 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | SPP | 44 | 44 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | SPP | 65 | 66 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | SPP | 67 | 43 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 55 | 57 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | SPU | 89 | 90 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro Esc. Ciências Sociais Humanas | SPU | 87 | 91 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | SPU | 66 | 67 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | SPU | 60 | 63 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | SPU | 72 | 73 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | SPU | 47 | 49 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | SPU | 83 | 83 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social e Cultura | Universidade dos Açores Dep. Línguas Lit. Modernas | SPU | 31 | 29 | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | SPCU | 110 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Fernando Pessoa Fac. C. Humanas e Sociais | SPCU | 60 | | Licenciatura (1.º ciclo)) |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | SPCU | 95 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona do Porto | SPCU | 100 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação e Jornalismo | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | | 100 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação e Marketing | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada | SPCU | 50 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | SPCU | 60 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém | SPCU | 30 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Administração Vila Nova de Gaia | SPCU | 45 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | SPCU | .. | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | SPCU | .. | | Licenciatura (1.º ciclo) |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|------|----|--|--------------------------|
| Ciências da Comunicação e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | SPCU | 30 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Comunicação | Instituto Superior da Maia | SPCU | 75 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Comunicação | Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração | SPCP | 40 | | Licenciatura (1.º ciclo) |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | SPCP | 50 | | Licenciatura (1.º ciclo) |

Quadro 5. 7 Oferta de formação em Jornalismo no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008 (Fonte: DGES e sites dos cursos/instituições)

Apêndice 12

Oferta de formação em Jornalismo (pós-graduação) no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008

| 2.º ciclo | |
|--|--|
| Curso | Instituição de Ensino |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa |
| Jornalismo: imprensa, rádio e televisão | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação: especialização em estudos dos media e do jornalismo | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação: especialização em Jornalismo | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro |
| Ciências da Cultura: comunicação e Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras |
| Ciências da Comunicação: ramo Informação e Jornalismo | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais |
| Comunicação Social | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas |
| Comunicação e Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões |
| Ciências da Comunicação: ramo de Jornalismo | Universidade Fernando Pessoa |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias |
| Jornalismo Política e História Contemporânea | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias |
| Ciências da Comunicação: media e jornalismo | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas |
| 3.º Ciclo (com área de especialização ou ramo em Jornalismo) | |
| Curso | Instituição de Ensino |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas |
| Pós- Graduações | |
| Media, Segurança e Defesa | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes |
| Comunicação e Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras |
| Televisão | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões |
| Televisão e Cinema | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas |

Quadro 5. 8 Oferta de formação em Jornalismo (2.º e 3.º ciclos) no Ensino Superior no ano lectivo 2007/2008

Apêndice 13

Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular) nos Planos de Estudo, em 2007/2008

| Curso | Instituição de Ensino | UC T | UC P | UC I | PP (P) | Opção | | | | | Est |
|---|---|---------|---------|---------|-----------|-------|----|----|---|----|-----|
| | | | | | | N | P | T | I | PP | |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | 10 | 10 | - | - | 7 | 10 | 1 | - | 4 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | 14 | 12 | 3 | 1 | 5 | 12 | 6 | 1 | 1 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | 7 | 15 | - | - | 6 | 18 | 11 | - | 2 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | 14 | 21 | 1 | 4 | 4 | 1 | 3 | - | - | S |
| Com. Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | 10 | 16 | - | 4 | 2 | 4 | - | - | 1 | S |
| Comunicação, op. Comunicação Social | Inst. Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | 8 | 17 | 1 | 5 | 4 | 19 | 18 | - | 3 | S |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | 16 | 17 | 1 | 3 | 8 | 18 | - | - | 14 | N |
| Jornalismo e Comunicação | Inst. Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | 10 | 15 | - | 6 | 5 | - | - | - | - | S |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | 20 | 9 | - | 1 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | 18 | 2 | - | - | 2 | 8 | - | - | 5 | N |
| Ciências da Comum. | Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro | 9 | 18 | 1 | 4 | 6 | 1 | 11 | - | - | S |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | 13 | 11 | - | - | 4 | - | - | - | - | S |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | 12 | 15 | - | 5 | 4 | - | 8 | - | - | N |
| Ciências da Com. | Univ. Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciênc. Soc. Políticas | 13 | 15 | - | 3 | 6 | 8 | 6 | - | - | S |
| Jornalismo | Univ. de Coimbra Faculdade de Letras | 13 | 11 | - | 5 | 7 | - | - | - | - | N |
| Ciências da Com.: Jorn., Assess., Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | 9 | 16 | - | 6 | - | - | - | - | - | N |
| Com. Social e Cultura | Universidade dos Açores | 18 | 8 | - | 2 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências da Com. | Univ. Autón. de Lisboa Luís de Camões | 12 | 17 | 1 | 6 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências da Comum. | Universidade Fernando Pessoa | 8 | 17 | - | 6 | 5 | 8 | - | 2 | - | S |
| Ciências da Com. e da Cultura | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 11 | 19 | - | 3 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências Com. e Cultura | Universidade Lusófona do Porto | 10 | 19 | - | 3 | - | - | - | - | - | N |
| Com. e Jornalismo | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 9 | 21 | - | 3 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada (Instituto Piaget) | 14 | 6 | - | - | 6 | 8 | 1 | - | 4 | S |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | 12 | 21 | - | 11 | 10 | 13 | 7 | - | - | N |
| Comunicação | Insti. Sup. de Línguas e Administração de Santarém | 16 | 23 | - | 2 | - | - | - | - | - | N |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Adm. V. N. Gaia | 16 | 23 | - | 2 | - | - | - | - | - | N |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | 15 | 19 | - | 1 | - | - | - | - | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | 13 | 21 | - | 4 | 3 | - | - | - | - | S |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela (Instituto Piaget) | 14 | 6 | - | - | 6 | 8 | 1 | - | 4 | S |
| Ciências da Com. | Instituto Superior da Maia | 9 | 24 | - | 1 | - | - | - | - | - | N |
| Comunicação | Inst. Sup. Ciências Inf. e Administração | 12 | 13 | - | 1 | 4 | 6 | 3 | - | - | S |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | 21 | 4 | - | - | 4 | 4 | 4 | - | 1 | N |

Quadro 5. 9 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular) nos Planos de Estudo, em 2007/2008

Apêndice 14

Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular), com agregação das UC obrigatórias e de opção, nos Planos de Estudo, em 2007/2008

| Curso | Instituição de Ensino | UC T | UC P | UC I | PP (P) | N.º Op. | Est |
|---|---|------|------|------|--------|---------|-----|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | 11 | 20 | - | 4 | 7 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | 20 | 24 | 4 | 2 | 5 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | 18 | 33 | - | 2 | 6 | S |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | 17 | 22 | 1 | 4 | 4 | S |
| Com. Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | 10 | 20 | - | 5 | 2 | S |
| Comunicação, op. Comunicação Social | Inst. Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | 26 | 36 | 1 | 8 | 4 | S |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | 16 | 35 | 1 | 17 | 8 | N |
| Jornalismo e Comunicação | Inst. Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | 10 | 15 | - | 6 | 5 | S |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | 20 | 9 | - | 1 | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | 18 | 10 | - | 5 | 2 | N |
| Ciências da Comum. | Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro | 20 | 19 | 1 | 4 | 6 | S |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | 13 | 11 | - | - | 4 | S |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | 20 | 15 | - | 5 | 4 | N |
| Ciências da Com. | Univ. Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciênc. Soc. Políticas | 19 | 23 | - | 3 | 6 | S |
| Jornalismo | Univ. de Coimbra Faculdade de Letras | 13 | 11 | - | 5 | 7 | N |
| Ciências da Com.: Jorn., Assess., Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | 9 | 16 | - | 6 | - | N |
| Com. Social e Cultura | Universidade dos Açores | 18 | 8 | - | 2 | - | N |
| Ciências da Com. | Univ. Autón. de Lisboa Luís de Camões | 12 | 17 | 1 | 6 | - | N |
| Ciências da Comum. | Universidade Fernando Pessoa | 8 | 25 | 2 | 6 | 5 | S |
| Ciências da Com. e da Cultura | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 11 | 19 | - | 3 | - | N |
| Ciências Com. e Cultura | Universidade Lusófona do Porto | 10 | 19 | - | 3 | - | N |
| Com. e Jornalismo | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 9 | 21 | - | 3 | - | N |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada (Instituto Piaget) | 15 | 14 | - | 4 | 6 | S |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | 19 | 34 | - | 11 | 10 | N |
| Comunicação | Insti. Sup. de Línguas e Administração de Santarém | 16 | 23 | - | 2 | - | N |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Adm. V. N. Gaia | 16 | 23 | - | 2 | - | N |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | 15 | 19 | - | 1 | - | N |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | 13 | 21 | - | 4 | 3 | S |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela (Instituto Piaget) | 15 | 14 | - | 4 | 6 | S |
| Ciências da Com. | Instituto Superior da Maia | 9 | 24 | - | 1 | - | N |
| Comunicação | Inst. Sup. Ciências Inf. e Administração | 15 | 13 | - | 1 | 4 | S |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | 15 | 8 | - | 1 | 4 | N |

Quadro 5. 10 Distribuição da componente teórica e prática (incluindo o Estágio Curricular), com agregação das UC obrigatórias e de opção, nos Planos de Estudo, em 2007/2008

Apêndice 15

Distribuição da componente de Formação Geral, Ciências da Comunicação e Jornalismo nos Planos de Estudo, em 2007/2008

| Curso | Instituição de Ensino | UC Form. Geral | | UC Ciências Com. | | UC Jornalismo | | UC Digital | |
|--|--|----------------|----|------------------|----|---------------|----|------------|----|
| | | OB | OP | OB | OP | OB | OP | OB | OP |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | 6 | - | 12 | 2 | - | 9 | 2 | 1 |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | 7 | 7 | 16 | 10 | 5 | - | - | 2 |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | 14 | 11 | 8 | 5 | 1 | 14 | 3 | - |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | 14 | 2 | 16 | 2 | 5 | - | 2 | - |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | 7 | - | 11 | - | 5 | 2 | 2 | 2 |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | 3 | 25 | 12 | 6 | 11 | 4 | 1 | 4 |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | 14 | - | 10 | 1 | 10 | 17 | - | 3 |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | 8 | - | 6 | - | 11 | - | 1 | - |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | 10 | - | 13 | - | 6 | - | 1 | - |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | 4 | - | 14 | - | 1 | 8 | - | 1 |
| Ciências da Com. | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | 9 | 8 | 12 | 4 | 5 | - | 2 | - |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | 16 | - | 6 | - | - | - | 1 | - |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | 4 | 4 | 17 | 2 | 3 | - | 3 | - |
| Ciências da Comunicação | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | 12 | 6 | 11 | 6 | 4 | 1 | 1 | 2 |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | 4 | - | 9 | - | 10 | - | 1 | - |
| Ciências da Com.: Jorn., Assessoria, Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | 5 | - | 11 | - | 5 | - | 4 | - |
| Com. Social e Cultura | Universidade dos Açores | 15 | - | 6 | - | 4 | - | 1 | - |
| Ciências da Com. | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | 10 | - | 11 | - | 6 | - | 3 | - |
| Ciências da Com. | Universidade Fernando Pessoa | 8 | 3 | 14 | 3 | - | - | 2 | - |
| Ciências da Com. e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 2 | - | 10 | - | 15 | - | 4 | - |
| Ciências da Com. e da Cultura | Universidade Lusófona do Porto | 2 | - | 9 | - | 15 | - | 4 | - |
| Com. e Jornalismo | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 3 | - | 6 | - | 18 | - | 4 | - |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada | 10 | - | 7 | 1 | 1 | 8 | 2 | - |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | 5 | 9 | 8 | 8 | 16 | 1 | 5 | 2 |
| Comunicação | Inst. Superior de Línguas e Administração de Santarém | 16 | - | 13 | - | 7 | - | 3 | - |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Administração Vila Nova de Gaia | 16 | - | 13 | - | 7 | - | 3 | - |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | 7 | 12 | 6 | 4 | 1 | 1 | 2 | - |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | 12 | - | 15 | - | 4 | - | 3 | - |
| Ciências da Com. e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | 10 | - | 7 | 1 | 1 | 8 | 2 | - |
| Ciências da Com. | Instituto Superior da Maia | 11 | - | 11 | - | 4 | - | 6 | - |
| Comunicação | Inst. Sup. de Ciências da Informação e da Administração | 9 | 8 | 13 | 1 | 4 | - | 2 | - |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | 24 | 5 | 2 | 1 | - | 1 | - | 1 |

Quadro 5. 11 Distribuição da componente de Formação Geral, Ciências da Comunicação, Jornalismo e Meios Digitais nos Planos de Estudo, em 2007/2008

Apêndice 16

Caracterização das UC de Meios Digitais nos Planos de Estudo, para o ano lectivo de 2007/2008

| Curso | Instituição de Ensino | UC Meios Digitais/Designação | Op/Obrigatória |
|---|---|--|----------------------------|
| Ciências da Comunicação | Universidade do Algarve Esc. Sup. de Educação de Faro | Informática e Tecnologias em Comunicação I Informática e Tecnologias em Comunicação I Atelier de Ciberjornalismo | OB OB OP |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Setúbal Esc. Sup. de Educação de Setúbal | Tecnologias e Comunicação Produção de Conteúdos Multimédia | OP OP |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Tomar Esc. Sup. Tecnologia de Abrantes | Informática Aplicada às Ciências Sociais Tecnologias do Audiovisual Comunicação Online | OB OB OB |
| Comunicação Social | Instituto Politécnico de Viseu Esc. Sup. de Educação de Viseu | Informática e Comunicação Atelier de Ciberjornalismo | OB OB |
| Comunicação Social e Educação Multimédia | Instituto Politécnico de Leiria Esc. Sup. de Educação de Leiria | Oficina Multimédia Laboratório Multimédia Grafismo Multimédia Multimédia na Educação | OB OB OP OP |
| Comunicação, opção de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Coimbra Esc. Sup. Educação de Coimbra | Jornalismo Digital Tecnologias da Informação e da Comunicação Tecnologias, Internet e Multimédia Técnicas de Animação Audiovisual Infografia | OB OP OP OP OP |
| Jornalismo | Instituto Politécnico de Lisboa Esc. Sup. Com. Social de Lisboa | Atelier de Jornalismo Digital I Atelier de Jornalismo Digital II Atelier de Edição Multimédia | OP OP OP |
| Jornalismo e Comunicação | Instituto Politécnico de Portalegre Esc. Sup. de Educação Portalegre | Edição Electrónica | OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade da Beira Interior Inst. Ciências Sociais e Humanas | Web-jornalismo | OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade Nova de Lisboa Fac. Ciências Sociais e Humanas | Atelier de Ciberjornalismo | OP |
| Ciências da Comunicação | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Introdução às TIC Animação e Multimédia | OB OB |
| Ciências da Cultura | Universidade de Lisboa Faculdade de Letras | Tecnologias de Investigação e Comunicação | OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais | Introdução às Tecnologias de Informação e de Comunicação Meios Digitais Design e Multimédia | OB OB OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade Técnica de Lisboa Inst. Sup. Ciências Soc. Políticas | Comunicação e Media Digitais Técnicas de Design Multimedia Jornalismo Digital | OB OP OP |
| Jornalismo | Universidade de Coimbra Faculdade de Letras | Jornalismo Multimédia | OB |
| Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Mult. | Universidade do Porto Faculdade de Letras | Tecnologia dos Média Design e Comunicação Visual Comunicações Digitais e Internet Ateliês de Multimédia | OB OB OB OB |
| Comunicação Social e Cultura | Universidade dos Açores | Tecnologias da Palavra | OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões | Introdução às Novas tecnologias da Informação Pesquisa e Documentalismo Online | OB OB |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| | | Tecnologias dos Media e Mediações Tecnológicas | OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade Fernando Pessoa | Comunicação Multimédia Comunicação Digital | OB OB |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | Introdução à Computação Computação de Imagem Digital Computação Multimédia e Intercatividade Ciberjornalismo | OB OB OB OB |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Universidade Lusófona do Porto | Introdução à Computação Computação de Imagem Digital Computação Multimédia e Intercatividade Ciberjornalismo | OB OB OB OB |
| Comunicação e Jornalismo | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | Introdução à Computação Computação de Imagem Digital Computação Multimédia e Intercatividade Jornalismo Digital | OB OB OB OB |
| Ciências da Comunicação e Marketing | Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada | Atelier de Tecnologias de Comunicação Informática para as Ciências da Comunicação | OB OB |
| Comunicação Social | Instituto Superior Miguel Torga | Produção e Administração de Conteúdos para a Web I Design Gráfico Tratamento de Imagem Digital Produção e Administração de Conteúdos para a Web I Ciberjornalismo Infografia Publicidade Digital | OB OB OB OB OB OP OP |
| Comunicação | Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém | Princípios Gerais de Informática I Princípios Gerais de Informática II Jornalismo Digital | OB OB OB |
| Comunicação | Inst. Sup. Línguas e Administração Vila Nova de Gaia | Princípios Gerais de Informática I Princípios Gerais de Informática II Jornalismo Digital | OB OB OB |
| Comunicação Social e Cultural | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas | Comunicação Digital Edição Multimédia | OB OB |
| Ciências da Comunicação | Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia (Braga) | Tecnologias de Informação e Comunicação Atelier de Multimédia I Atelier de Multimédia II | OB OB OB |
| Ciências da Comunicação e Marketing | Inst. Sup. Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela | Atelier de Tecnologias de Comunicação Informática para as Ciências da Comunicação | OB OB |
| Ciências da Comunicação | Instituto Superior da Maia | Tecnologias da Informação e Comunicação I Tecnologias da Informação e Comunicação II Tecnologias da Informação e Comunicação III Tecnologias da Informação e Comunicação IV Tecnologias da Informação e Comunicação V Tecnologias da Informação e Comunicação VI | OB OB OB OB OB OB |
| Comunicação | Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração | Comunicação Multimédia Projecto em Comunicação Multimédia | OB OB |
| Ciências da Cultura | Escola Superior de Artes Decorativas | Informática Aplicada à Edição | OP |

Quadro 5. 12 Caracterização das UC de Meios Digitais nos Planos de Estudo, para o ano lectivo de 2007/2008

Apêndice 17

Guião da entrevista aos Directores de Curso (pré-teste)

1- Caracterização do projecto de ensino:

- 1.1- Data de criação
- 1.2- Designação do projecto de ensino
- 1.3- Escola/Instituição de acolhimento. Motivos.
- 1.4- Modelo adoptado (jornalismo, ciências da comunicação...)
- 1.5- Relação com as ciências da comunicação (enquanto área do conhecimento)
- 1.6- Relação com as outras áreas do conhecimento (outras áreas disciplinares e que peso têm)
- 1.7- Peso do jornalismo no curriculum (disciplinas de jornalismo)
- 1.8- Relação com a prática jornalística (laboratórios, ateliers)
- 1.9- Relação com a produção jornalística (contacto com a produção no contexto lectivo, produção própria)
- 1.10- Condições de acesso (provas exigidas)
- 1.11- Mudanças/reestruturações ao longo do tempo, além de Bolonha. Motivos
- 1.12- Relação com o Mercado
 - 1.12.1- Dados sobre a empregabilidade e metodologia de aferição
 - 1.12.2- Estágios (curriculares e não curriculares)
 - 1.12.3- Participação na docência (corpo docente, colaboração pontual, Conselho Estratégico)
- 1.13- Recursos Humanos:
 - 1.13.1- Corpo docente:
 - Grau académico (doutorados)
 - Vínculo contratual (convidados, monitores...)
 - Experiência profissional
 - Formação de base
 - Rácio docentes/alunos
 - Características demográficas (sexo, idade...).
 - Políticas de contratação (acção afirmativa, profissionais...)
 - Constrangimentos/dificuldades.
 - 1.13.2- Corpo discente:
 - Características demográficas (sexo, idade, proveniência geográfica)
 - Ordem de preferência
 - Taxa de sucesso escolar
 - Constrangimentos/dificuldades
 - 1.13.3- Pessoal Técnico e Administrativo:
 - Tipo de funções existentes
 - Constrangimentos/dificuldades
- 1.14- Recursos Financeiros (sistema de financiamento e verbas disponíveis; dificuldades/constrangimentos)
- 1.15- Recursos Técnicos
 - 1.15.1- Estruturas (Laboratórios e salas, bibliotecas)
 - 1.15.2- Equipamentos
 - 1.15.3- Acesso a informação (bases de dados, revistas...)
- 1.16- Relação com a investigação (Centro de Estudos associado; formas de articulação)
- 1.17- Relação com a Sociedade (actividades de extensão universitária; divulgação científica; divulgação sobre o curso; Conselho Estratégico)
- 1.18- Avaliação do projecto de ensino
 - 1.18.1- Externa (avaliações; procura; empregabilidade)
 - 1.18.2- Interna (auto-avaliação; avaliação dos docentes por parte dos alunos; taxa de sucesso e médias dos finalistas; existência de mecanismos formais de avaliação)
- 1.19- Formação de curta duração dirigida a profissionais

2- Caracterização do processo de reestruturação (Declaração de Bolonha)

- 2.1- Objectivos/orientações/filosofia da reestruturação

- 2.2- Actual estrutura curricular
- 2.3- Principais alterações curriculares/no ensino
- 2.4- Alterações no processo de ensino/aprendizagem (organização das disciplinas e dos métodos; avaliação; relação docente/aluno)
- 2.5- Vantagens para o ensino do jornalismo
- 2.6- Desvantagens para o ensino do jornalismo
- 2.7- Reacções por parte de docentes e alunos
- 2.8- Relação com o segundo e terceiro ciclos
- 2.9- Principais dificuldades/constrangimentos
- 2.10- O que foi feito na área das Ciências da Comunicação, ao nível nacional (documento orientador). Comentário.

3- Mudanças introduzidas pela digitalização e pelas redes

- 3.1- No jornalismo e na profissão (alcance dessa mudanças; mudança de paradigma ou no paradigma)
- 3.2- Para o ensino do jornalismo
- 3.3- Estratégia do curso para acompanhar as mudanças (integração transversal ou localizada)
- 3.4- Principais dificuldades/constrangimentos

4- Mudanças operadas no ensino superior

- 3.1- Oferta da formação em jornalismo (aumento da oferta; aumento no sector privado; diminuição no politécnico público e “desaparecimento” do politécnico privado; diminuição do n.º de vagas e de colocados no sector público). A reestruturação da rede de ensino.
- 3.2- Legislação (RJES, particularmente em relação à empregabilidade; Agência para Acreditação da Qualidade)

5- A questão do acesso à profissão:

- 5.1- Opinião sobre o assunto (que modelo para o acesso; vantagens e desvantagens de cada situação)
- 5.2- Avaliação do processo de revisão do Estatuto do Jornalista

6- Avaliação do ensino do jornalismo em Portugal

- 6.1- Evolução do sector (confrontar com os dados recolhidos e análise das tendências)
- 6.2- Estado actual: aspectos positivos e negativos
- 6.3- O que é necessário mudar

Apêndice 18

Questionário aos Docentes

Este Questionário destina-se a recolher dados no âmbito de um projecto de doutoramento sobre a Formação em Jornalismo em Portugal. A investigação está a ser desenvolvida no CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), na Universidade do Minho. Garantimos a total confidencialidade das respostas e agradecemos a sua colaboração.

Sandra Marinho

marinho@ics.uminho.pt

Curso

Estabelecimento de Ensino

Unidade (s) Curricular(es) Leccionada (s)

Sexo

Idade

Formação de Base (Licenciatura/bacharelato)

1 – O que é o jornalismo? Para que serve?

2 – Em que consiste, essencialmente, o trabalho do jornalista?

3 – Complete a frase com cinco expressões/adjectivos diferentes, de acordo com o seu grau de importância...

(1= mais importante; 5= menos importante):

“Um bom profissional do jornalismo é...”

4 – Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos que deve ter um jornalista, para desempenhar as suas funções? Académica ou profissional? Explique.

5 – Que outras áreas do conhecimento podem – ou devem –, ao nível do ensino superior, contribuir para o ensino do jornalismo? Qual é a articulação dessas áreas com as outras disciplinas/temas do jornalismo?

6 – Na sua opinião, que mudanças essenciais trouxeram a internet e os novos meios digitais para o jornalismo e para o trabalho dos jornalistas?

7- Considera que a formação em jornalismo, no ensino superior, deve acompanhar essas mudanças? Porquê? Se sim, de que forma?

8 – Como avalia a estratégia de formação deste curso, em relação aos meios digitais?

9 – A reestruturação dos projectos de ensino de acordo com a “Declaração de Bolonha” implicou um conjunto de mudanças. Quais as principais vantagens e desvantagens que, na sua opinião, esse processo de reestruturação trouxe para o ensino do jornalismo, neste curso?

9.1 Vantagens para o ensino do Jornalismo.

9.2 Desvantagens para o ensino do Jornalismo.

10- Concorda com os requisitos para o acesso à profissão de jornalista, no que diz respeito às habilitações académicas, tal como estão estipulados pelo Estatuto do Jornalista? Porquê?

11 – O que mudaria na formação em jornalismo deste curso?

12 - Como avalia a formação em jornalismo, em Portugal?

Apêndice 19

Questionário aos Alunos

Este Questionário destina-se a recolher dados no âmbito de um projecto de doutoramento sobre a Formação em Jornalismo, em Portugal. A investigação está a ser desenvolvida no CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), na Universidade do Minho. Garantimos a total confidencialidade das respostas e agradecemos a sua colaboração.

Sandra Marinho
marinho@ics.uminho.pt

Curso _____
Estabelecimento de Ensino _____
Sexo M__ F__ Idade _____ Ano do Curso _____

1 – Na sua opinião, o que é o jornalismo? Para que serve?

2 – Para si, em que consiste, essencialmente, o trabalho do jornalista?

3 – Complete a expressão, por ordem de importância dos termos/expressões assinaladas
(1= mais importante; 5= menos importante):

“Um bom profissional do jornalismo é...”

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

4 – Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos que deve ter um jornalista, para desempenhar as suas funções? Académica ou profissional? Explique.

5 – Que outras áreas do conhecimento podem – ou devem –, ao nível do ensino superior, contribuir para o ensino do jornalismo? Qual é a articulação dessas áreas com as outras disciplinas/temas do jornalismo?

6 – Na sua opinião, que mudanças essenciais trouxeram a internet e os novos meios digitais para o jornalismo e para o trabalho dos jornalistas?

7- Considera que a formação em jornalismo, no ensino superior, deve acompanhar essas mudanças? Porquê? Se sim, de que forma?

8 – Como avalia a estratégia de formação do curso que frequenta, em relação aos meios digitais?

9 – A reestruturação dos projectos de ensino de acordo com a “Declaração de Bolonha” implicou um conjunto de mudanças. Quais as principais vantagens e desvantagens que, na sua opinião, esse processo de reestruturação trouxe para o ensino do jornalismo, no curso que frequenta?

9.1 Vantagens para o ensino do Jornalismo.

9.2 Desvantagens para o ensino do Jornalismo.

10- Concorda com os requisitos para o acesso à profissão de jornalista, no que diz respeito às habilitações académicas, tal como estão estipulados pelo Estatuto do Jornalista? Porquê?

11 – O que mudaria na formação em jornalismo do curso que frequenta?

12 - Como avalia a formação em jornalismo, em Portugal?

Muito obrigada!

Apêndice 20

Questionário aos Jornalistas

Este Questionário destina-se a recolher dados no âmbito de um projecto de doutoramento sobre a Formação em Jornalismo, em Portugal. A investigação está a ser desenvolvida no CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), na Universidade do Minho. Garantimos a total confidencialidade das respostas e agradecemos a sua colaboração.

Sandra Marinho

marinho@ics.uminho.pt

Órgão de Comunicação

Função/Posição na Carreira

Habilitações Académicas

Se possui Habilitações Académicas ao nível do Ensino Superior, indique por favor o(s) curso(s) em que obteve o(s) grau(s):

Se desempenha ou já desempenhou funções directivas ou de gestão neste ou noutro órgão de comunicação onde tenha trabalhado, indique quais foram e em que período:

Sexo

Idade

1 – O que é o jornalismo? Para que serve?

2 – Em que consiste, essencialmente, o trabalho do jornalista?

3 – Complete a frase com cinco expressões/adjectivos diferentes, de acordo com o seu grau de importância...

(1= mais importante; 5= menos importante):

“Um bom profissional do jornalismo é...”

4 – Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos que deve ter um jornalista, para desempenhar as suas funções? Académica ou profissional? Explique.

5 – Que outras áreas do conhecimento podem – ou devem –, ao nível do ensino superior, contribuir para o ensino do jornalismo? Qual é a articulação dessas áreas com as outras disciplinas/temas do jornalismo?

6 – Na sua opinião, que mudanças essenciais trouxeram a internet e os novos meios digitais para o jornalismo e para o trabalho dos jornalistas?

7- Considera que a formação em jornalismo deve acompanhar essas mudanças? Porquê? Se sim, de que forma?

8- Concorda com os requisitos para o acesso à profissão de jornalista, no que diz respeito às habilitações académicas, tal como estão estipulados pelo Estatuto do Jornalista? Porquê?

9 - Como avalia a formação em jornalismo, em Portugal?

Apêndice 21

Frequência de respostas para a característica 1 da questão 3

| Característica | Frequência | Frequência Relativa |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Verdadeiro | 7 | 6,9 |
| Honesto | 6 | 5,9 |
| Humano | 2 | 2,0 |
| Boa pessoa | 1 | 1,0 |
| Imparcial | 11 | 10,9 |
| Isento | 10 | 9,9 |
| Sério | 2 | 2,0 |
| Íntegro | 1 | 1,0 |
| Rigoroso | 14 | 13,9 |
| Comprometido | 1 | 1,0 |
| Crítico | 3 | 3,0 |
| Desinteressado | 1 | 1,0 |
| Atento | 2 | 2,0 |
| Observador | 1 | 1,0 |
| Lúcido | 1 | 1,0 |
| Culto | 1 | 1,0 |
| Curioso | 2 | 2,0 |
| Credível | 1 | 1,0 |
| Ético | 6 | 5,9 |
| Tecnicamente competente | 1 | 1,0 |
| Independente | 3 | 3,0 |
| Livre | 1 | 1,0 |
| Informado | 1 | 1,0 |
| Objectivo | 5 | 5,0 |
| Competente | 1 | 1,0 |
| Autónomo intelectualmente | 1 | 1,0 |
| Uma pessoa bem formada | 1 | 1,0 |
| Exigente | 2 | 2,0 |
| Metódico | 1 | 1,0 |
| Profissional | 2 | 2,0 |
| Arrojado | 1 | 1,0 |
| Dinâmico | 1 | 1,0 |
| Neutro | 1 | 1,0 |
| Inteligente | 1 | 1,0 |
| Tem qualquer coisa a dizer ao mundo | 1 | 1,0 |
| Activo | 1 | 1,0 |
| Criativo | 1 | 1,0 |
| Gosta de escrever | 1 | 1,0 |
| Consciente de si | 1 | 1,0 |
| Total | 101 | 100,0 |

Quadro 6. 10 Frequência de respostas para a característica 1 da questão 3

Apêndice 22

Frequência de respostas para as cinco características da questão 3 agregadas

| Característica | Freq. | Característica | Freq. | Característica | Freq. |
|---|--------------|--|--------------|---|--------------|
| Verdadeiro | 15 | Bom senso | 2 | Socialmente responsável | 6 |
| Honesto | 20 | Pertinente | 2 | Editorialmente responsável | 1 |
| Humano | 4 | Bom redactor | 3 | Apartidário | 1 |
| Boa pessoa | 1 | Humilde | 2 | Personalidade forte | 1 |
| Imparcial | 23 | Boas fontes | 1 | Correcto | 3 |
| Isento | 18 | Sensível | 2 | Céptico | 2 |
| Justo | 7 | Comunicador | 7 | Sensível às questões sociais | 1 |
| Sério | 4 | Proactivo | 1 | Claro | 6 |
| Íntegro | 4 | Exaustivo | 1 | Sociável | 1 |
| Rigoroso | 31 | Solidário | 2 | Determinado | 2 |
| Comprometido | 2 | Sutocrítico | 2 | Investigador | 3 |
| Serviço | 1 | Respeitador das fontes | 4 | Pensador | 1 |
| Crítico | 7 | Atento à actualidade | 1 | Coerente | 4 |
| Desinteressado | 1 | Competente | 7 | Equidistante | 2 |
| Atento | 17 | Autónomo intelectualmente | 1 | Gosta de contar boas histórias | 1 |
| Perspicaz | 8 | Uma pessoa bem formada | 3 | Informa o que o público precisa | 1 |
| Observador | 3 | Exigente | 2 | Consegue tocar no íntimo dos leitores | 1 |
| Lúcido | 1 | Metódico | 1 | Assume os seus erros | 1 |
| Culto | 15 | Profissional | 5 | Impermeável a pressões | 1 |
| Curioso | 20 | Arrojado | 1 | Capaz de quest. verdades estabelecidas | 1 |
| Credível | 3 | Dinâmico | 5 | Conhecedor das suas áreas de especial. | 1 |
| Ético | 11 | Neutro | 4 | Respeitador | 1 |
| Tec. competente | 2 | Inteligente | 3 | Interessado | 3 |
| Independente | 9 | Tem qualquer coisa a dizer ao mundo | 1 | Realista | 3 |
| Livre | 1 | Activo | 5 | Sem preconceitos | 1 |
| Informado | 13 | Criativo | 10 | Empreendedor | 1 |
| Bom investigador | 1 | Gosta de escrever | 1 | Preciso | 1 |
| Incómodo | 1 | Consciente de si | 1 | Competitivo | 2 |
| Objectivo | 17 | Atento aos sinais e aos silêncios | 1 | Ouve todas as fontes | 1 |
| Trabalhador | 5 | Responsável | 5 | Descodificador | 1 |
| Persistente | 4 | Competente no domínio das técnicas | 1 | Prático/pragmático | 2 |
| Directo | 3 | Inquieto | 1 | Não se deixa comprar | 1 |
| Conciso | 2 | Não dá opinião | 1 | Preocupado com o que ocorre | 1 |
| Formado na área específica | 1 | Não procura apenas as fontes oficiais | 1 | Sintético | 2 |
| Goste de fazer entrevistas | 1 | Alguém que não se deixa corromper pelos poderes que o tentam limitar | 1 | Confiável | 1 |
| Procura a melhor forma de contar histórias | 2 | Capaz de tornar a informação simples mas não incompleta | 1 | Ambivalente | 1 |
| Perfeccionista | 1 | Ouve todos os lados da questão | 1 | Organizado | 2 |
| Não se deixa levar por futilidades da sociedade | 1 | O que questiona | 1 | Diligente | 1 |
| Equilibrado | 2 | Orgulhoso do seu emprego | 1 | Conhecedor da língua portuguesa | 1 |
| Versátil | 1 | Inquisitivo | 1 | Eficiente | 1 |
| Pondera sempre as consequências | 1 | Com opiniões formadas | 1 | Empenhado | 1 |
| Jornalista 24h por dia | 3 | Capaz de gerir fontes e contactos | 1 | Sensato | 1 |
| Empenhado na busca da verdade | 1 | Sabe contar uma história verdadeira | 1 | Capacidade de distanciamento pessoal do que observa | 1 |

Quadro 6. 11 Frequência de respostas para as cinco características da questão 3 agregadas

Anexos

Anexo 1

**Evolução de inscritos no Ensino Superior em Portugal nos últimos 20 anos,
por tipo de ensino**

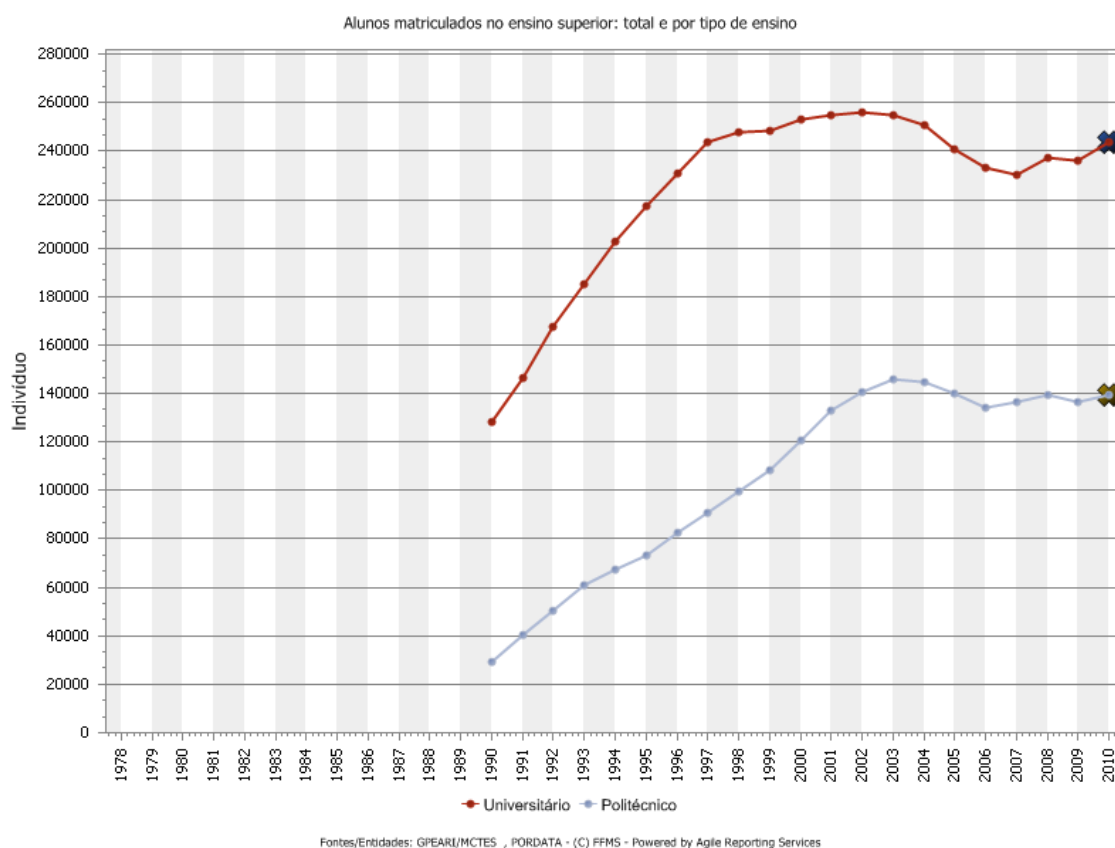


Gráfico 5. 1 Evolução dos alunos matriculados no Ensino Superior, no Ensino Universitário e Politécnico

Anexo 2

**Evolução de inscritos no Ensino Superior em Portugal nos últimos 20 anos,
por tipo de ensino e subsistema**

| Ano | Subsistema e tipo de ensino | | | | | | |
|------|-----------------------------|-----------|---------------|-------------|----------|---------------|-------------|
| | Total | Público | | | Privado | | |
| | | Total | Universitário | Politécnico | Total | Universitário | Politécnico |
| 1990 | 157.869 | 119733 | 95746 | 23987 | 38136 | 32756 | 5380 |
| 1991 | 186780 | 135350 | 103999 | 31351 | 51430 | 42239 | 9191 |
| 1992 | 218317 | 149667 | 112592 | 37075 | 68650 | 55067 | 13583 |
| 1993 | 246082 | 164433 | 120307 | 44126 | 81649 | 64814 | 16835 |
| 1994 | 269982 | 176202 | 126996 | 49206 | 93780 | 75701 | 18079 |
| 1995 | 290348 | 186286 | 132199 | 54087 | 104062 | 84895 | 19167 |
| 1996 | 313415 | 198774 | 139101 | 59673 | 114641 | 91540 | 23101 |
| 1997 | 334125 | 212726 | 147349 | 65377 | 121399 | 96163 | 25236 |
| 1998 | 347473 | 226642 | 153951 | 72691 | 120831 | 93914 | 26917 |
| 1999 | 356790 | 238857 | 158850 | 80007 | 117933 | 89361 | 28572 |
| 2000 | 373745 | 255008 | 164722 | 90286 | 118737 | 88190 | 30547 |
| 2001 | 387703 | 273530 | 171735 | 101795 | 114173 | 82979 | 31194 |
| 2002 | 396601 | 284789 | 176303 | 108486 | 111812 | 79908 | 31904 |
| 2003 | 400831 | 290532 | 178000 | 112532 | 110299 | 77109 | 33190 |
| 2004 | 395063 | 288309 | 176827 | 111482 | 106754 | 73708 | 33046 |
| 2005 | 380937 | 282273 | 173897 | 108376 | 98664 | 67157 | 31507 |
| 2006 | 367312 | 275521 | 171575 | 103946 | 91791 | 61740 | 30051 |
| 2007 | 366729 | 275321 | 169449 | 105872 | 91408 | 60659 | 30749 |
| 2008 | 376917 | 284333 | 175998 | 108335 | 92584 | 61221 | 31363 |
| 2009 | 373002 | 282438 | 175465 | 106973 | 90564 | 60755 | 29809 |
| 2010 | T 383.627 | T 293.828 | T 183.806 | T 110.022 | T 89.799 | T 60.174 | T 29.625 |

Tabela 5. 10 Alunos matriculados no Ensino Superior por subsistema e por tipo de ensino
(Fonte: GPEARI/MCTES-DIMAS/RAIDES; Fonte: PORDATA; Última actualização: 2010-10-06 16:35:56)

